



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Cristiane Alves Silva

O PROCESSO DE INTERCOMPREENSÃO NA SITUAÇÃO DIALÓGICA:
um estudo de caso em um contexto de restrição verbal

FLORIANÓPOLIS
2022

Cristiane Alves Silva

O PROCESSO DE (INTER) COMPREENSÃO NA SITUAÇÃO DIALÓGICA:
um estudo de caso em um contexto de restrição verbal

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana

FLORIANÓPOLIS
2022

Silva, Cristiane Alves

O processo de intercompreensão na situação dialógica : um estudo de caso em um contexto de restrição verbal /

Cristiane Alves Silva ; orientador, Ana Paula de Oliveira Santana, 2022.

124 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Fonoaudiologia. 3. Compreensão ativo responsiva. 4. Neurolinguística Discursiva. 5. Multimodalidade.. I. de Oliveira Santana, Ana Paula . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Cristiane Alves Silva

O PROCESSO DE (INTER) COMPREENSÃO NA SITUAÇÃO DIALÓGICA:
um estudo de caso em um contexto de restrição verbal

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado em 16 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Aline Lemos Pizzio
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Elenir Fedosse
Universidade Federal de São Paulo

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana
Orientadora

Florianópolis, 2022

DEDICATÓRIA

Para Isabela, a “menina de linguagem (in)visível”, que há tempos me encantou e ajudou na desconstrução de minhas certezas.

AGRADECIMENTOS

À Gabriela e suas interlocutoras, sua mãe e as terapeutas, por aceitarem participar e possibilitarem a realização dessa pesquisa.

À minha orientadora, Prof. Dra. Ana Paula Santana, por me apresentar a Neurolinguística Discursiva e por compartilhar seu saber e me incentivar nesses anos de trabalho conjunto.

Às membras da banca de exame de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Elenir Fedosse, Profa. Dra. Marianne Cavalcante, Profa. Dra. Aline Pizzio, pelas arguições e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa, bem como às suplentes das bancas, Profa. Dra. Cristiane Lazarotto-Volcão e Profa. Dra. Karoline Pimentel dos Santos,

A Tarcísio de Arantes Leite, parceiro na vida, parceiro na interlocução, por nossos intermináveis diálogos e por me escutar todas as vezes que eu precisei ser ouvida.

Aos meus queridos amigos que compartilharam comigo momentos de alegria, de ansiedade e de incertezas durante essa jornada. Às minhas grandes amigas, irmãs na vida, e colegas de profissão que admiro imensamente desde a nossa graduação: Gezi Funcatto, Fran Freiburger, Lizi Matos. À minha grande amiga Jana Borlin, por ser uma interlocutora de longa data e pela paciência de me escutar sempre que precisei espairar. À Mafê, amiga, parceira de praia, de trajeto para o trabalho, por sempre me incentivar e me escutar em momentos de maior ansiedade. A tantas outras pessoas, familiares, amigos, amigas, colegas de trabalho que estiveram de algum modo presentes.

À Secretaria de Estado da Administração de Santa Catarina (SEA) e à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) por me conceder dois anos de afastamento para realização do mestrado.

"Nenhum ser humano é capaz de esconder um segredo.

Se a boca se cala, falam as pontas dos dedos."

- Sigmund Freud

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar o processo de intercompreensão entre uma criança e alguns de suas principais interlocutoras (sua mãe e duas terapeutas) em contextos de interação social com restrição verbal. A proposta foi a de realizar um estudo de caso de uma criança em processo terapêutico de estimulação precoce com a qual tive contato em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência. O trabalho se fundamenta em duas linhas teóricas distintas, mas complementares: a Neurolinguística Discursiva (ND) (COUDRY, 1996) e a Multimodalidade (CAVALCANTE, 2018). A primeira linha contribui principalmente para a investigação da compreensão a partir de uma visão sócio-histórica, em que a construção da significação se desenvolve por um trabalho colaborativo das interlocutoras – daí o termo intercompreensão (FUGIWARA, 2013; GERALDI, 1991). Por sua vez, os estudos da multimodalidade complementam essa visão, descrevendo os diferentes tipos de modalidade que compõem o enunciado e como elas se coordenam. Com base nesses referenciais, a pesquisa apresentou os seguintes objetivos específicos: a) descrever o processo de intercompreensão e construção de sentido entre Gabriela e suas interlocutoras ao longo da interação; b) identificar a multimodalidade mobilizada pelas diferentes díades; e c) identificar as posições de sujeito que emergem na interação. De modo a responder a esses objetivos, o estudo de caso envolveu uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2014) centrada na análise de interações espontâneas filmadas em situações cotidianas da criança, que possuía 3 anos e 10 meses de idade e havia sido previamente diagnosticada com Encefalopatia Crônica Não Progressiva (ECNP) e Síndrome de Turner (ST), apresentando um perfil comunicativo de pouca expressão verbal. O recorte de geração dos dados se deu de modo transversal (RICHARDSON, 1999), no período determinado de 30 dias. As filmagens foram transcritas e analisadas com apoio do *software* Eudico Linguistic Annotator (ELAN) (SILVA, 2018) e complementadas por entrevistas individuais semiestruturadas (SZYMANSKI, 2011). Por fim, foi produzido também um diário em cada encontro, em que constam informações descritivas e impressões pessoais sobre as interações entre as interlocutoras. A partir da análise de seis cenas interativas, a pesquisa aponta questões que se mostraram relevantes no processo de construção da intercompreensão entre a criança e suas interlocutoras: os acabamentos (BAKHTIN, 1997) que as interlocutoras fazem a partir dos enunciados da criança; o estabelecimento de um conhecimento compartilhado (COUDRY, 1996) entre as interlocutoras; a atenção a elementos não-verbais e à situação imediata; e ao reconhecimento do papel ativo-responsivo da criança independente de seus recursos expressivos particulares. A presente dissertação contribui para o campo de estudos da linguagem atípica na medida em que problematiza o tema da intercompreensão na interação social. Esse estudo pode contribuir para reflexões de modo a fomentar o diálogo entre todos os parceiros interacionais de crianças com restrição verbal (familiares, terapeutas, educadores, fonoaudiólogos, entre outros). Espero que os resultados possam favorecer um olhar mais sensível às possibilidades e às especificidades da linguagem de crianças que apresentem dificuldades na aquisição da língua materna, de modo a enriquecer o diálogo, a minimizar os impasses discursivos e a fortalecer o potencial social e comunicativo dessas crianças.

Palavras-chave: Fonoaudiologia. Intercompreensão. Compreensão ativo-responsiva. Neurolinguística Discursiva. Multimodalidade.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the process of mutual understanding (active-responsive comprehension) between a child and some of her main interlocutors (her mother and two therapists) in contexts of social interaction with verbal restriction. The proposal was to carry out a case study of a child in the therapeutic process of early stimulation with whom I had contact in an institution that cares for people with disabilities. The work is based on two distinct but complementary theoretical lines: Discursive Neurolinguistics (ND) (COUDRY, 1996) and Multimodality (CAVALCANTE, 2018). The first line contributes mainly to the investigation of understanding from a socio-historical point of view, in which the construction of meaning is developed through a collaborative work of the interlocutors – hence the term mutual understanding – or *intercomprehension* (FUGIWARA, 2013; GERALDI, 1991). In turn, multimodality studies complement this vision, describing the different types of modality that make up the utterance and how they are coordinated. Based on these references, the research had the following specific objectives: a) describe the process of mutual understanding and construction of meaning between Gabriela and her interlocutors throughout the interaction; b) identify the multimodality mobilized by the different dyads; and c) identify the subject positions that emerge in the interaction. In order to respond to these objectives, the case study involved a qualitative approach (MINAYO, 2014) centered on the analysis of spontaneous interactions filmed in everyday situations of the child, who was 3 years and 10 months old and had previously been diagnosed with Non-Progressive Chronic Encephalopathy and (NPCE) Turner syndrome (ST), showing a communicative profile of limited verbal expression. The data generation took place in a transversal way (RICHARDSON, 1999), in the determined period of 30 days. The footage was transcribed and analyzed using the Eudico Linguistic Annotator (ELAN) software (SILVA, 2018) and complemented by semi-structured individual interviews (SZYMANSKI, 2011). Finally, a diary was also produced at each meeting, containing descriptive information and personal impressions about the interactions between the interlocutors. Based on the analysis of six interactive scenes, the research points out issues that proved to be relevant in the construction process of mutual understanding between the child and her interlocutors: the formulations (i.e. *acabamentos*, (BAKHTIN, 1997) interlocutors make based on the child's utterances; the establishment of shared knowledge (COUDRY, 1996) between the interlocutors; attention to non-verbal elements and the immediate situation; and recognition of the child's active-responsive role regardless of their particular expressive resources. The present dissertation contributes to the field of atypical language studies insofar as it problematizes the theme of mutual understanding in social interaction. This study can contribute to reflections in order to encourage dialogue between all interactional partners of children with verbal restriction (family members, therapists, educators, speech therapists, among others). I hope that the results can favor a more sensitive look at the possibilities and specificities of the language of subjects with atypical language development, in order to enrich the dialogue, minimize discursive impasses and strengthen the social and communicative potential of these children.

Keywords: Speech therapy. Intercomprehension. Comprehension. Active-responsive comprehension. Discursive Neurolinguistics. Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Laudo da Ressonância Magnética do crânio..... | 49 |
| Figura 2 - Laudo médico | 50 |
| Figura 3 - Resultado do exame genético | 50 |
| Figura 4 - Criança com ECNP do tipo espástica | 53 |
| Figura 5 - Criança com ECNP atetoide | 54 |
| Figura 6 - Criança com ECNP do tipo ataxia | 54 |
| Figura 7 - Distribuição topográfica da encefalopatia crônica não progressiva | 55 |
| Figura 8 - Laudo médico | 59 |
| Figura 9 - Trilhas de transcrição dos vídeos no ELAN | 67 |
| Figura 10 - Apresentação dos dados-achados | 68 |
| Figura 11 - Produções vocais da criança na cena interativa | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Gestos que compõem o Contínuo de Kendon (adaptado por ÁVILA-NÓBREGA, CAVALCANTE, 2015)..... | 31 |
| Quadro 2 - Dimensões gestuais de McNeill (1992) | 31 |
| Quadro 3 - Momentos do desenvolvimento da produção vocal infantil..... | 35 |
| Quadro 4 - Geração de dados videogravados | 64 |
| Quadro 5 - Cena interativa 1 “O que você quer?” | 71 |
| Quadro 6 - Recorte das produções vocais da criança | 74 |
| Quadro 7 - Lista de vocalizações convencionais de Gabriela registradas por sua mãe..... | 75 |
| Quadro 8 - Cena interativa 2 “Diz pra ela qual o outro desenho que você gosta.” | 76 |
| Quadro 9 - Cena interativa 3A “O que será que ela vai assistir na TV?” | 81 |
| Quadro 10 - Cena interativa 3B “O que será que ela vai assistir na TV?” | 85 |
| Quadro 11 - Cena interativa 4 “É, a gente vai brincar de massinha” | 87 |
| Quadro 12 - Repertório de gestos caseiros usados por Gabriela em seu cotidiano com sua mãe | 90 |
| Quadro 13 - Cena interativa 5 “É-tchã” | 92 |
| Quadro 14 - Cena interativa 6A “Vê se tem alguma coisa aqui, ó.” | 97 |
| Quadro 15 - Produções gestuais de Gabriela na cena interativa 6A..... | 100 |
| Quadro 16 - Cena interativa 6B “O que mais a gente pode colocar na sopa?” | 101 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 2.1 | A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA (ND) | 15 |
| 2.1.1 | Os conceitos bakhtinianos | 19 |
| 2.1.2 | Os processos alternativos de significação | 24 |
| 2.2 | A MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM | 27 |
| 2.2.1 | A multimodalidade na aquisição típica da linguagem | 32 |
| 2.2.2 | A multimodalidade na aquisição atípica da linguagem | 36 |
| 3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS | 44 |
| 3.1 | O “ESTUDO DE CASO” | 44 |
| 3.2 | SUJEITO(S) NA PESQUISA | 46 |
| 3.2.1 | Histórico social, familiar e clínico de Gabriela | 47 |
| 3.2.2 | Diagnóstico clínico | 48 |
| 3.2.2.1 | <i>A Encefalopatia Crônica Não Progressiva</i> | 51 |
| 3.2.2.2 | <i>Síndrome de Turner</i> | 56 |
| 3.2.3 | Acompanhamento clínico-terapêutico | 58 |
| 3.2.4 | Escolarização | 60 |
| 3.2.5 | Percepções de interlocutores sobre a interação com Gabriela | 60 |
| 3.3 | PROCEDIMENTOS | 61 |
| 3.3.1 | Entrevistas | 62 |
| 3.3.2 | Videogravação de interações | 63 |
| 3.3.3 | Diário de campo | 65 |
| 3.4 | METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS | 65 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS | 69 |
| 4.1 | CENA INTERATIVA 1 “O QUE VOCÊ QUER?” | 70 |
| 4.2 | CENA INTERATIVA 2 “DIZ PRA ELA QUAL O OUTRO DESENHO QUE VOCÊ GOSTA” | 76 |
| 4.3 | CENA INTERATIVA 3 “O QUE SERÁ QUE ELA VAI ASSISTIR NA TV?” | 80 |
| 4.4 | CENA INTERATIVA 4 “É, A GENTE VAI BRINCAR DE MASSINHA” | 87 |
| 4.5 | CENA INTERATIVA 5 “É-TCHÃA” | 91 |
| 4.6 | CENA INTERATIVA 6 “O QUÊ QUE TEM? TÁ COM FOME?” | 97 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| | REFERÊNCIAS | 111 |
| | APÊNDICE A | 119 |
| | APÊNDICE B | 120 |
| | APÊNDICE C | 124 |

1 INTRODUÇÃO

As questões abordadas nesta dissertação se deram a partir de minha convivência como fonoaudióloga clínica em uma instituição pública que atende pessoas com diagnósticos diversos, tais como os de Síndromes, Encefalopatia Crônica Não Progressiva (ECNP), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre outros. Nessa instituição, a partir de minha interação com crianças e seus interlocutores, algumas experiências me chamavam a atenção, motivando-me a aprofundar a compreensão sobre o trabalho terapêutico com essas crianças.

Comumente, as crianças atendidas que iniciavam o acompanhamento terapêutico comigo, independentemente do diagnóstico recebido, traziam em comum a queixa de familiares e de outros profissionais de que elas não se expressavam por meio da fala. Em muitos casos, essa preocupação se estendia também para dúvidas em relação ao quanto essas crianças eram capazes de compreender o que seus interlocutores falavam, tendo em vista suas restrições expressivas.

Em certas situações, eu percebia que alguns interlocutores praticamente se sentiam impedidos de estabelecer uma interação dialógica com a criança pelo fato de sua expressão verbal ser restrita. Por outro lado, em meu trabalho terapêutico com essas crianças e também na observação de algumas de suas interações espontâneas com determinados interlocutores, a impressão que tinha era a de que essas crianças muitas vezes se mostravam bastante expressivas, mesmo que sua expressividade não fosse reconhecida como fala. Modos de vocalização, olhares, gestos, expressões faciais e corporais pareciam ser ricamente explorados por algumas crianças, mas somente em alguns casos eram atendidos e significados por seus interlocutores.

A falta de atenção aos elementos expressivos da interação social que estão além da fala, em seu sentido estrito, esteve presente em minha própria formação como fonoaudióloga. Nesse período, também aprendi a abordar o trabalho com a linguagem de modo “voltado para uma simples identificação, classificação e ordenação da sintomatologia” (FLOSI; FEDOSSE, 2011, p. 97). Norteada por essa visão, exercia uma fonoaudiologia com o pressuposto de que as linguagens atípicas são um desvio a ser reparado, por consequência, meu trabalho era limitado ao exercício de um suposto *modelo correto* de língua. As discussões sobre os gestos estavam

geralmente relegadas a uma condição secundária em relação à linguagem falada, recebendo pouca atenção nos estudos.

Contudo, nas últimas décadas, as pesquisas vêm demonstrando que linguagem não-verbal é parte integrante da linguagem humana como um todo, também “preenche de sentidos” (FEDOSSE, 2000, p. 45). Além disso, esses estudos têm demonstrado que a fala e o gesto integram uma mesma matriz de produção e significação (MCNEILL, 1985). Dessa forma, a multimodalidade pode ser compreendida como a união entre a gestualidade, o olhar e as produções verbais (CAVALCANTE, 2018, 2008). No caso de pessoas afásicas, as pesquisas mostram que os interlocutores desenvolvem métodos alternativos de significação de modo a atenderem aos impasses discursivos emergentes durante a interação (COUDRY, 1996).

Essas diferentes linhas de pesquisa convergiam com a minha impressão de que a linguagem não-verbal poderia desempenhar um papel importante no atendimento terapêutico dessas crianças, bem como o possível impacto do reconhecimento dessa forma de expressão pelos interlocutores da criança para o estabelecimento de uma interação efetiva. Assim, nesta pesquisa, proponho a realização de um estudo de caso de uma criança com a qual tive contato em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência. Essa criança de 3 anos e 10 meses de idade, que chamarei de Gabriela,¹ foi diagnosticada com Encefalopatia Crônica Não Progressiva (ECNP) e síndrome de Turner (ST) e apresentava um perfil comunicativo de pouca expressão verbal.

A ECNP é caracterizada como uma patologia que decorre de uma lesão estática em cérebros imaturos (em desenvolvimento), prejudicando o tônus, a postura e a motricidade do sujeito. De forma recorrente, esse quadro afeta a linguagem quando a lesão acomete funções motoras ligadas à produção da fala articulada que, por vezes, impede o sujeito de verbalizar palavras (POLONIO; SILVA, 2013). Já a ST é uma condição rara, decorrente da deleção total ou parcial do cromossomo X. A manifestação clínica da ST é variada, entretanto, não são esperadas alterações de linguagem em crianças com esse quadro. A maioria dos resultados encontrados nas avaliações neurocognitivas indica compreensão verbal e vocabulário dentro da média típica, quando comparados com crianças sem dificuldades na aquisição da língua materna (ALPES; SANTOS; MANDRÁ, 2021).

Para fundamentar teoricamente meu estudo sobre o caso de Gabriela, ancorei-me em duas linhas teóricas distintas, mas complementares: a Neurolinguística Discursiva (ND)

¹ Como será apresentado na metodologia, adotei um pseudônimo para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

(COUDRY, 1996) e a Multimodalidade (CAVALCANTE, 2018). A primeira linha contribui principalmente para a investigação do papel dos interlocutores no desenvolvimento da linguagem da criança. Por sua vez, os estudos da multimodalidade complementam essa visão, descrevendo os diferentes tipos de gestos que compõem o enunciado e como eles se coordenam e se aperfeiçoam mutuamente em um contínuo com a fala na interação social (LIMA; CAVALCANTE, 2015).

Bakhtin (Voloshinov) (1979), sobre o qual a ND se ampara, aborda o fenômeno da língua(gem) considerando a *interação verbal* como a sua “realidade fundamental”:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; (VOLOSHINOV), 1979, p. 109, grifos do autor).

Com base nessa perspectiva, então, as questões de linguagem de Gabriela (expressão e compreensão) podem ser mais bem entendidas com o estudo de suas interações sociais. Assim, proponho-me a investigar, nesta pesquisa, diferentes modos de interação de Gabriela com interlocutores de seu cotidiano – sua mãe e duas profissionais –, com foco em como se dá o processo de compreensão entre as interlocutoras. Contudo, adotando a perspectiva teórica da ND, opero com o conceito de *intercompreensão* (FUGIWARA, 2013; GERALDI, 1991), enfatizando que a significação e a interpretação dos sentidos são processos construídos pelas interlocutoras a partir de um trabalho dos sujeitos, uma *compreensão ativo-responsiva* (BAKHTIN, 1997).

Em relação à Gabriela, as perspectivas da ND e da Multimodalidade me motivaram a algumas questões: a) é possível perceber diferenças no processo de interação de Gabriela com diferentes interlocutores ou em diferentes situações?; b) qual é o papel dos interlocutores na construção da significação e na interpretação de sentido nas interações?; c) apresentando essa criança uma baixa produção verbal, quais são os recursos verbais e não-verbais empregados por ela e por seus interlocutores?; d) havia algum modo de expressão privilegiado pelas díades na interação?

O objetivo central desta pesquisa foi o de investigar o processo de intercompreensão entre Gabriela e alguns de seus principais interlocutores (sua mãe e duas terapeutas) em contextos sociais de seu cotidiano. Entre os objetivos específicos, busquei, então: a) descrever o processo de intercompreensão e construção de sentido entre Gabriela e suas interlocutoras ao

longo da interação; b) identificar a multimodalidade mobilizada pelas diferentes díades; e c) identificar as posições de sujeito que emergem na interação.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, ao todo. No Capítulo 2 Fundamentação teórica, apresentarei a fundamentação teórica que norteia a pesquisa. O estudo está ancorado na linha de pesquisa da Neurolinguística Discursiva (COUDRY, 1996), que, baseada na perspectiva de Bakhtin (1979) e seu Círculo, aborda a linguagem sob um ponto de vista dialógico, no qual a *intercompreensão* se estabelece sempre no contexto interacional da relação dialógica com o outro.

Apresentarei ainda, a fundamentação teórica que trata da linguagem não-verbal, focando na questão da multimodalidade na interação humana. Essa discussão trará elementos teóricos para ampliar a questão que a Neurolinguística Discursiva chama de “processos alternativos de significação” (COUDRY, 1996, p. 196), isto é, outros sistemas semióticos que os sujeitos privados de fala verbal encontram para interagir com o(s) outro(s). A seção vai discutir o estatuto linguístico dos gestos (CAVALCANTE, 2019), o conceito de multimodalidade (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017) e sua aplicação nas pesquisas voltadas à aquisição de linguagem (CARNEIRO, 2013; CAVALCANTE, 2008, 2019; DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2018).

No Capítulo 3 Aspectos metodológicos, apresentarei os procedimentos metodológicos da pesquisa. Discorrerei sobre o estudo de caso com Gabriela, que envolverá uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2014) e centrada na análise de interações espontâneas filmadas com alguns dos interlocutores mais recorrentes em seu contexto cotidiano. O recorte de geração dos dados será transversal (RICHARDSON, 1999), no período determinado de 2 meses. As filmagens foram analisadas com apoio do *software Eudico Linguistic Annotator (ELAN)* (SILVA, 2018) e complementadas por entrevistas (SZYMANSKI, 2011) e diários de campo.

No Capítulo 4 Análise dos dados, apresentarei a análise multimodal visando a responder os objetivos da pesquisa. Para isso, foi realizada a análise de seis cenas interativas transcritas a partir das interações registradas audiovisualmente. Na análise da cena interativa 1, dividida em duas partes, o meu objetivo é o de discutir o trabalho contínuo de construção da intercompreensão entre a mãe e a criança e o papel dos enunciados multimodais da díade nesse trabalho. Na cena interativa 2, dei ênfase ao *sistema alternativo de significação* constituído entre a criança e a mãe. Na terceira cena, dividida em duas partes, destacarei a importância do *conhecimento mútuo* entre os interlocutores (COUDRY, 1996, p. 79). Na quarta cena, ressaltarei a importância da predisposição dos falantes de trabalharem colaborativamente,

estabelecendo uma atenção conjunta. Na quinta cena, discutirei as relações discursivas envolvidas na interpretação de produção de enunciados vocais não reconhecidos ou atípicos. Por fim, na sexta cena, dividida em duas partes, tratarei dos recursos gestuais empregados por Gabriela que me convocaram à interpretação ao analisar a gravação.

Finalmente, nas Considerações finais, apresentarei as principais conclusões da dissertação, respondendo, a partir das análises, cada um dos objetivos da pesquisa. Apresentarei minhas conclusões acerca da importância de olhar para o fenômeno da “compreensão” sob uma ótica Bakhtiniana de intercompreensão, reconhecendo a necessidade do trabalho contínuo dos interlocutores no discurso. Além disso, apontarei a importância de incorporar, no trabalho de intercompreensão, todos os recursos semióticos disponíveis aos interlocutores no contexto imediato e de reconhecer e fomentar uma posição ativo-responsiva da criança como falante, contribuindo assim para a sua constituição enquanto sujeito da linguagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O intuito deste capítulo é apresentar as concepções teóricas da Neurolinguística Discursiva (ND) e dos Estudos da Multimodalidade da linguagem, a fim de apresentá-las como áreas que norteiam esta pesquisa e que são utilizadas para analisar as cenas interativas das díades e/ou tríades. A proposta é refletir sobre a relação sujeito-linguagem e o papel que os interlocutores desempenham no processo de interação. Essa reflexão contribuirá para abordar um processo interacional específico, a *intercompreensão no discurso* (FUGIWARA, 2013; GERALDI, 1991).

Assim, o capítulo se estrutura em duas partes. Na primeira, 2.1 A Neurolinguística Discursiva (ND), apresentarei primeiramente alguns dos pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam a área e, em seguida, apresentarei algumas das noções bakhtinianas e o conceito de *compreensão-ativo-responsiva*. Na segunda parte, 2.2 A multimodalidade da linguagem, apresentarei o conceito de multimodalidade, a tipologia gestual e alguns estudos que vêm sendo amparados nessa perspectiva na área da aquisição típica e atípica da linguagem.

2.1 A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA (ND)

A Neurolinguística Discursiva (ND) foi fundada com a tese de doutorado de Maria Irma Hadler Coudry e, inicialmente, volta-se ao estudo linguístico-discursivo das afasias². Assim, a teorização da ND, ao longo deste percurso, “ilumina a avaliação e a análise de dados de fala, leitura e escrita de afásicos, mantendo uma íntima relação com os estudos de aquisição de linguagem, incluindo a escrita da criança” (BORDIN; FREIRE, 2018, p. 385).

Desde então, o movimento teórico inicial, representado pela tese de doutorado de Coudry (1996), sinaliza a primeira contraposição da ND, ou seja, o afastamento de uma visão estritamente biomédica de sujeito, cérebro, linguagem e suas relações. A partir disso, a ND constitui-se como uma nova área de pesquisa que estabelece um outro modo de estudar e avaliar

² “Afásias são alterações de linguagem decorrentes de lesões cerebrais focais, como AVC (derrames), tumores e TCE (traumas crânio-encefálicos), e, geralmente, comprometem a linguagem em todas as modalidades: oral (produção e compreensão) e escrita (leitura e produção). As afásias podem estar ainda associadas a outras alterações cognitivas, como dificuldades de atenção, de percepção e de memória” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 55).

a linguagem, assentada em um quadro teórico orientado para o *discurso*, ampliando sua abordagem para outros distúrbios de linguagem para além das afasias (DIAS, 2020).

Importa destacar que a professora Maria Irma Hadler Coudry “baseia seus estudos em/sobre afasia não apenas como um problema de fala ou de escrita, mas como uma alteração em processos de significação (COUDRY, 1986/88) que afetam os diferentes níveis de linguagem e sua inter-relação (COUDRY, 1993)” (DIAS, 2020, p. 14).

Nesse sentido, a ND assume “o *discurso* como mediador das relações com o outro e com o mundo e é, por princípio, de natureza dialógica” (NANDIN; NOVAES-PINTO, 2012, p. 375). Essa área parte de uma perspectiva discursiva que orienta tanto a avaliação e o acompanhamento longitudinal de sujeitos, quanto a análise de dados da linguagem. Assim, fundamentada pelos estudos da Linguística, pelos estudos no campo da Neurologia, Neuropsicologia, Fonoaudiologia, dentre outros (COUDRY; FREIRE, 2011) pressupõe uma variação funcional do cérebro compreendido como um Sistema Funcional Complexo (LURIA, 1981) de origem social e determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos.

Neste conceito, o cérebro é tido como um sistema complexo, “não localizado diretamente em substratos neurais, que prevê o funcionamento de suas diversas áreas de forma integrada. Processos como a linguagem, a percepção, a memória, a imagem corporal e a atenção resultam do funcionamento integrado de diversas áreas cerebrais (BORDIN; FREIRE, 2018, p. 390). Diferencia-se, portanto, de uma “visão de funcionamento cerebral médio, padrão, desprovida de sentido, a-histórica e idealizada” (COUDRY; FREIRE, 2011, p. 24). Igualmente, olha para os fenômenos da linguagem de forma abrangente, pois entende que a linguagem acontece por meio de um funcionamento integrado das diferentes áreas do cérebro.

Deste modo, foi de base de tais fundamentos que Coudry (1996) incorporou importantes reflexões desenvolvidas por Franchi (1977), como pilar da concepção de linguagem que orientou (e ainda orienta) a formulação de princípios teóricos e metodológicos da ND. Citarei as palavras de Coudry sobre o trabalho de Franchi que lhe serviram para ampliar sua concepção de linguagem e de língua natural:

Uma citação de Franchi (1977) servirá de apoio à formulação da concepção de linguagem que tenho em mente: ‘Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo tempo, constitui o simbólico mediante o qual se opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada

um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias' (COUDRY, 1996, p. 55).

Veja que o que está imbricado diante de uma abordagem orientada por uma neurolinguística discursiva é que, ao se olhar para a linguagem de um sujeito, o interesse é pelo “processo”. A linguagem não é um mero “dado” ou um “resultado”, a linguagem é um *trabalho* que organiza e “dá forma” às experiências vividas pelo sujeito, e, desse modo, Coudry ressalta que “a hipótese de Franchi possibilita olhar para a linguagem do afásico (fala, leitura e escrita), mesmo fragmentária, como trabalho, ou seja, como linguagem” (DIAS, 2020, p. 15).

Ao colocar a interação como o foco principal para o estudo da linguagem, o ponto de partida para o trabalho sob esse viés é:

A interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e a interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores (COUDRY; FREIRE, 2011, p. 23).

Pelo que a citação expôs, vê-se que as autoras, do ponto de vista linguístico, se interessam pelo funcionamento discursivo na compreensão do sujeito, promovendo uma nova forma de pensar e de atuar no trabalho com a linguagem de sujeitos (COUDRY, 2002, p. 102). Isso significa que, para Coudry, é possível

[...] teorizar e conduzir o processo terapêutico sob uma dinâmica heurística que produz conhecimento de processos de significação verbais e não-verbais. Instrui e produz um (re)conhecimento mútuo de dificuldades e soluções, encontradas na interlocução e dialogia: lugar em que se cruzam discursos e por onde circulam outros sistemas semióticos que partilham com a língua, a produção e a compreensão de sentidos (COUDRY, 2002, p. 102).

Diante do exposto, tem-se que os estudos fundamentados pela ND se diferenciam dos estudos tradicionais que privilegiam as dicotomias e cujas reflexões não incluem as teorias linguísticas. Em geral, os estudos tradicionais adotam modelos estruturalistas ou gerativistas, “que não foram formulados para dar conta do uso efetivo da linguagem ou da relação do sujeito com a língua, nem para explicar questões relativas ao seu funcionamento nas patologias” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 58).

Desse modo, é sob esse contexto que a ND se difere principalmente ao criticar a maneira como a complexidade da linguagem vinha sendo comumente diminuída tão somente “à análise das estruturas da língua (aspectos fonéticos/fonológicos, sintáticos, lexicais), [...]pautadas por uma concepção de língua como sistema estático, como código, apartado das condições de

produção e das atividades dos sujeitos.” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 58). Assim, ao defender sua percepção diferenciada dos fenômenos patológicos da linguagem, a ND reconhece, diante da *dialoga*, diversos recursos semióticos (verbais e não-verbais) que os sujeitos lançam mão durante a interlocução para estruturar suas significações, produzir e interpretar sentidos. Interessa, portanto, um raciocínio voltado para os modos que o sujeito opera *com* e *sobre* a linguagem, ou seja, o *funcionamento da linguagem* (NANDIN, 2013).

Logo, esse “outro caminho” traçado pela ND entende o sujeito como pragmático, histórico e socialmente constituído, que age sobre a língua em situações dialógicas, em um exercício da linguagem (ZAPPELINI, 2017), e por meio da interação social apreende a língua(gem). Também toma a *língua* como prática essencialmente social e de natureza intrinsecamente ideológica (BAKHTIN, 2006). O seu uso se realiza em forma de enunciados (sejam eles orais, gestuais, escritos etc.) concretos únicos e irrepetíveis, pronunciados por sujeitos reais nas mais diversas atividades humanas.

É nesse sentido que este estudo, de modo similar, está orientado, ao considerar que todas as atividades humanas são mediadas pela linguagem e que, portanto, os enunciados emergem a partir de uma interação real, significativa e verdadeira entre os sujeitos (COUDRY, 1996). Desse modo, o estudo do homem social e de sua linguagem não pode ser dissociado da situação coletiva mais imediata e ampla (BAKHTIN, 2006).

No item a seguir, será discutida a concepção de linguagem a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e algumas noções referentes ao estudo da linguagem que têm servido de auxílio para investigações em diferentes áreas do conhecimento, configurando-se como uma concepção importante para este estudo.

2.1.1 Os conceitos bakhtinianos

Ao eleger a palavra (manifestações verbais) como objeto de reflexão da relação entre sujeito e língua(gem), o grupo de intelectuais denominado Círculo de Bakhtin³ se interessa em estudar a *língua* em uso, não a *língua* como sistema.

[...] a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte” (VOLOCHÍNOV; V.N, 2013, p. 157).

Para o Círculo, o *sujeito* é constituído histórica e socialmente na/pela linguagem; e esta, entendida como prática social que tem na língua sua realidade material. Portanto, a língua não é formada por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas, sim, pelo *fenômeno da interação verbal*, que se realiza através da *enunciação*.

A interação verbal, logo, é considerada a *realidade fundamental da língua*. Para os autores do Círculo, o estudo de uma *língua viva* deve levar em conta que ela está sempre em processo de evolução e, deste modo, caracteriza-se como um *evento concreto*, pois é utilizada por falantes que, a depender do *contexto* ou da *situação*, depreendem uma significação diferente a cada enunciação. Observa-se, nesta introdutória passagem, o quanto os diversos conceitos desenvolvidos pelo Círculo são interdependentes entre si e a relevância assumida pelo processo enunciativo.

Cabe ressaltar que os conceitos bakhtinianos passaram a ser mais expressivos na ND a partir dos estudos de Novaes-Pinto (1999). Em seus trabalhos, a autora destaca a importância dos conceitos de *enunciado*, *interação*, *dialogismo*, *parceiros da comunicação verbal*, *acabamento*, *intuito discursivo*, entre outros, como produtivos para as análises de linguagem de sujeitos afásicos, com restrição da produção verbal ou com produção verbal alterada, possibilitando, dessa forma, uma nova interpretação/visão das dificuldades de sujeitos com alterações de linguagem.

Importa destacar que os estudos de Bakhtin e de seu Círculo abordam questões da interação verbal e da enunciação entre sujeitos, bem como questões que relacionam a linguagem, sociedade, ideologia e história (CAMPOS; SILVA; NOVAES-PINTO, 2008).

³ Círculo de Bakhtin é a denominação dada ao grupo de intelectuais russos que se reunia entre 1919 e 1974, dentre os quais participavam Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

Nesta sessão, abordarei, brevemente, alguns dos conceitos de Bakhtin,⁴ os quais auxiliarão posteriormente na análise dos dados interacionais dos sujeitos deste estudo.

Segundo Nandin e Novaes-Pinto (2012, p. 375), o conceito de *enunciado* é estreitamente relacionado ao conceito de *querer-dizer*, pois, para Bakhtin, o *enunciado* é “marcado pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores”. Portanto, quando os parceiros estão comprometidos na comunicação, percebem com facilidade o intuito discursivo, o *querer-dizer* do falante.

Ainda segundo as autoras, o que Bakhtin nomeia de *querer-dizer* ou *intuito discursivo* contempla o *todo* do enunciado:

[...] percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo que mediremos o acabamento do enunciado'. E, quando diante de enunciados- mesmo que muitas vezes ininteligíveis- de sujeitos (afásicos), há a busca por um *acabamento*, no intuito de chegar o mais perto do *querer-dizer* do sujeito (NANDIN; NOVAES-PINTO, 2012, p. 376).

Nesse sentido, a noção de *acabamento* de Bakhtin (1997) se torna um conceito relevante para se analisarem cenas interativas produzidas em contexto dialógico (KLEPPA, 2014):

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do locutor. [...] O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder — mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele [...] (BAKHTIN, 1997, p. 199).

Deste modo, como Bakhtin, pesquisadores fundamentados pela ND, entendem que o sujeito afásico (ou qualquer outro sujeito) não está sozinho quando enuncia, mas acredita “na atividade responsiva de seu interlocutor, e que ambos, no processo de interação através da linguagem, constroem o diálogo” (KLEPPA, 2014, p. 927).

Kleppa (2014) toma o enunciado, cuja fronteira é a fala do outro (BAKHTIN, 1997), como unidade de análise de episódios dialógicos. Zappellini (2017, p. 48), que orienta sua prática fonoaudiológica sob os conceitos bakhtinianos, elucida que a *enunciação* é a “*unidade significativa da linguagem*”, é o produto linguístico-discursivo que se constitui a partir da interação de dois ou mais indivíduos. O *enunciado* é “a *unidade de comunicação verbal*” na qual o discurso se organiza em razão do outro, acenando o caráter dialógico da linguagem, na

⁴ Para a discussão desses conceitos bakhtinianos, tomo como referência alguns dos textos do Círculo de Bakhtin traduzidos para a língua portuguesa, de autores da ND ou da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que embasam seus trabalhos na perspectiva bakhtiniana.

busca de ser compreendido por qualquer que seja a modalidade de linguagem: oral, gestual, escrita.

É a partir dessa concepção que se entende o conceito de enunciado como uma *unidade real* – e não uma convenção da comunicação verbal –, uma unidade complexa de observação da língua em uma situação concreta que se apresenta sempre a partir de duas faces. Ou seja, a qual procede de alguém (social) e a que se dirige a alguém. Sendo assim, do ponto de vista da língua, podemos usar até as mesmas palavras, mas nunca teremos um mesmo enunciado (ou até um mesmo sentido), pois há sempre dois valores em jogo: o Eu e o Outro (DE PAULA, 2021).

Nesse sentido, tem-se a noção de enunciado concreto (BAKHTIN, 1997): a fala corresponde ao presente ou ao instante em que é pronunciada pois está situada no contexto histórico-social do falante. Assim, sob tal perspectiva, considera-se que o enunciado não é um fato isolado que possa ser avaliado isoladamente ou que não se leve em conta que compõe um elo em uma cadeia da comunicação. O autor explica que:

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Desse modo, Bakhtin conceitua a *comunicação verbal* como constituída de dois momentos: a enunciação feita pelo falante e sua compreensão por parte do ouvinte. Essa compreensão contém sempre os elementos da resposta, já que, segundo o autor, respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo.⁵

Vistas a isso, entre algumas das noções bakhtinianas, a de *dialogismo* está na base da concepção de linguagem. Tomamos de Fiorin sua explicação:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, e seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se inscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentes de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciadador para

⁵ “O diálogo é uma conversação recíproca entre duas pessoas, diferentemente do monólogo, isto é, do discurso prolongado de *uma só pessoa*” (VOLOCHÍNOV; V.N, 2013, p.163, grifos do autor).

constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (FIORIN, 2018, p. 22).

Por meio do excerto acima, em se tratando especificamente do estudo da interação verbal, vê-se que são as relações dialógicas o alicerce basilar que ampara a concepção de linguagem que emerge das reflexões bakhtinianas. Esse modo de conceber a linguagem, segundo Fiorin, destaca que “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem” (FIORIN, 2018, p. 27) e a dialogia é o princípio da unificação dessa teoria.

Portanto, pensar a linguagem, nessa perspectiva, é assumi-la em sua dimensão social. Isso se dá em razão de “a língua (e, conseqüentemente, a linguagem) ser socialmente constituída e os indivíduos a adquirirem, constituírem suas consciências, linguístico-socialmente por meio da interação verbal, ou seja, em um processo dialógico” (SANTOS, 2015, p. 20).

Veja-se então a noção de interação verbal, segundo Bakhtin:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; (VOLOSHINOV), 1979, p. 109, grifos do autor).

Tal fato possibilita considerar que, para Bakhtin, a interação verbal constitui “a realidade fundamental da língua” e que o centro organizador da enunciação está situado no meio social do indivíduo. Para o autor, “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN; (VOLOSHINOV), 1979, p. 98). Com isso, a situação e o meio social determinam completamente a estrutura da enunciação, ao conceber que a linguagem é social e qualquer processo que a envolva também o é.

Para o pensamento bakhtiniano, o sujeito é ser vivo, pensante, ativo-responsivo e valorativo. Isto significa que a constituição do sujeito é também um processo dialógico, pois ele se funda, se alicerça, por entre as práticas sociais que se dão com a língua(gem). Desse ponto de vista, no processo de interação verbal, o outro é considerado um interlocutor constante e é através do outro e com o outro que se torna possível a constituição de um “eu”. Segundo o autor,

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 378).

Por ser um lugar essencialmente dialógico, é na interação com o mundo que a criança apreende seus conhecimentos, inicialmente, no espaço de relações familiares cotidianas por meio de gêneros primários,⁶ que são as trocas conversacionais, a conversa do cotidiano. À medida em que a criança aumenta sua prática dialógica para outros contextos discursivos e com outros interlocutores, ela vai descobrindo e exercendo outros papéis discursivos, entrando, assim, em outros gêneros (CAVALCANTE, 2008).

A perspectiva de Bakhtin e do Círculo reafirma a linguagem como uma das formas de constituição da individualidade, por meio da coletividade. A família representa várias possibilidades para que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva. Do mesmo modo, neste estudo, entendemos a família como um local privilegiado de interação, mediação, desenvolvido pelo diálogo, pela linguagem.

Tendo em vista as discussões sobre as principais noções bakhtinianas, nesse momento tomamos de Bakhtin a concepção dialógica da linguagem, que pode contribuir para uma investigação mais apurada das formas usadas no discurso, “uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes *da recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo” (BAKHTIN; (VOLOSHINOV), 1979, p. 132, grifos do autor).

Nas palavras do autor:

Compreender a enunciação de outrem, significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação, assim como uma réplica está para a outra no diálogo (BAKHTIN; (VOLOSHINOV), 1979, p. 117).

E mais adiante:

[...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor[...] (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A partir do excerto, entende-se que, na relação ouvinte-locutor, o ouvinte não é um ser passivo que “apenas ouve” o discurso do outro. Ele se orienta e participa ativamente desse discurso. Ou seja, quando o ouvinte se depara com um enunciado, ele se posiciona ativa e responsivamente, seja ao manifestar acordo, desacordo, completar, se afastar ou se calar, dentre outros, demonstrando um posicionamento frente ao discurso recebido que está em constante

⁶ “Concebido por Bakhtin (1979:216) como gênero primário: ‘os gêneros primários do discurso se constituíram em torno de uma comunicação verbal espontânea’” (CARNEIRO, 2013, p. 113).

laboração nesse complexo processo de compreensão. É desse ponto de vista, portanto, que este estudo entende a noção de compreensão: como uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 1997, p. 291).

O termo que adoto neste estudo e que reflete essa perspectiva é o de *intercompreensão*. Para Fugiwara (2013) o termo alude tanto à noção de “compreensão conjunta” (p. 131), como à noção de “um trabalho que ambos os parceiros da comunicação verbal operam sobre os enunciados um do outro para construir a significação” (p. 155). Esse termo (intercompreensão) foi inicialmente utilizado por Geraldi (1991) ao explicar o conceito de “atividades linguísticas”: “elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos” (FUGIWARA, 2013, p. 5).

É, portanto, na interação verbal que o processo de intercompreensão se materializa. Ao abordar a compreensão nesse contexto, o papel do outro ou do *parceiro da comunicação* (BAKHTIN, 1997) ganha destaque pois é entre “os *processos ativos da fala do locutor* (produção) e também dos *processos ativos de percepção e de compreensão* do ouvinte” (FUGIWARA, 2013, p. 21, grifos da autora) que estamos diante de um processo de compreensão ativo-responsiva.

Esse processo acontece tanto por meios de recursos verbais como não-verbais. Contudo, o estudo de caso em questão, envolve situações de fala que predomina a linguagem não-verbal. Por esse motivo, na seção a seguir apresentarei os chamados *processos alternativos de significação*: um “outro caminho” que os sujeitos encontram para se exprimir quando “barrados” pela condição verbal. Ou seja, um trabalho linguístico-discursivo e, portanto, semiótico, que pode ser exteriormente expresso por meio de signos, que podem ser palavras, desenho, mímica, gestos, olhar, expressão facial ou qualquer outro material semiótico (COUDRY, 1996, p. 196).

2.1.2 Os processos alternativos de significação

Coudry (1996) estabelece o conceito de “processos alternativos de significação” como sendo as soluções possíveis (diante da afasia), produzidas em função do sentido, que o sujeito encontra para realizar seu dizer. Para a autora, essa atividade realizada pelo sujeito, ou “aquilo que realça, os recursos que emergem a partir de sua doença” (COUDRY, 1996, p. 196), só é possível em condições que ocorram um verdadeiro exercício com a linguagem. Dessa forma, é

possível conhecer as dificuldades enfrentadas pelo sujeito e conhecer o “desenvolvimento de alternativas próprias para reelaborá-las” (COUDRY, 1996, p. 196).

De acordo com Coudry (2011, p. 380), o cérebro é um órgão dotado de capacidade para absorver mudanças tanto em processos normais, como em processos patológicos em que ocorram transformações funcionais. Somado a isso, há de se considerar a “força criadora da linguagem (Franchi 1977 [1992])” que, na relação com o outro, favorece “novos” modos de dizer, alternativos, os quais encontram para lidar com as dificuldades, que “podem servir do sistema da língua e de outros sistemas semióticos (gestos, por exemplo)”.

Tomamos da autora a explicação:

Alguns desses modos são previstos pelo próprio sistema da língua em funcionamento, outros se apresentam como *não oficiais*, intermediários/gatos⁷ (Coudry 2007; Coudry e Abaurre, 2008). Tais modos de dizer podem manifestar e repetir conteúdos psíquicos (parafasias, atos falhos, restos de linguagem) que também podem ocorrer com não afásicos (atos falhos), outros, ainda são possíveis pela relação da linguagem com a semiose não verbal e, se referem à possibilidade de expressar gestos, crenças, objetos, ações, atitude, raciocínio intelectual representados em imagem e outras linguagens, o que corresponde à tradução intersemiótica (Jakobson 1959[1975]) quando se interpretam códigos não verbais por meio de palavras. É isso que acontece com a linguagem em muitos estados de afasia, ambiente fértil para a emergência de processos alternativos de significação porque outros sistemas simbólicos- que funcionam como a linguagem- continuam atuando, já que o maior impacto recai sobre a fala (COUDRY, 2011, p. 380, grifos da autora).

Essas soluções ou caminhos percorridos, tanto por afásicos quanto por crianças, para encontrar novas possibilidades de significar ou de se fazer entender em situação discursiva, que, em maneira geral, de acordo com Coudry, se apresentam como uma relação não oficial, um *gato*, têm sido bastante discutidos por pesquisadores da ND (FEDOSSE, 2008; NANDIN, 2013; NANDIN; NOVAES-PINTO, 2012; ARAÚJO, 2020; PADILHA, 2000).

Entre os estudos, citamos os de Fedosse (2008) e de Nandim e Novaes-Pinto (2012). Primeiramente, Fedosse foi quem analisou os dados linguístico-cognitivo/psíquico de um sujeito afásico acompanhado longitudinalmente. A partir de sua análise, os processos alternativos de significação foram classificados da seguinte maneira: i) modos singulares (referindo que cada enunciação é um acontecimento discursivo único) pelos quais o sujeito afásico lida com as dificuldades linguísticas; ou ii) operações significativas ora expressas por

⁷ “Por analogia, chamo de *gato* uma ligação não oficial que funciona como uma ponte entre um caminho impedido e outros que se abrem como novas possibilidades. O *gato* se apresenta como solução para uma dificuldade, sendo da ordem do desconhecido os elementos que irão compor um novo arranjo, ou um rearranjo, para significar com outros recursos que não os oficiais, mas possíveis de serem compreendido pelo interlocutor. Ressalta-se a não previsibilidade de como o *gato* é produzido e de que elementos participarão desse *trabalho linguístico-cognitivo*” (COUDRY, 2011, p. 380, grifos da autora).

linguagem verbal (convencional), ora expressas por linguagem não-verbal (forma não convencional). A dedicar-se ao estudo dos processos alternativos de significação, a autora concluiu que esta noção (conceito) é exclusiva à Neurolinguística Discursiva (ND), pois, essa área se difere das demais abordagens porque reconhece, na prática com sujeitos afásicos (assim como com outros sujeitos), um espaço possibilitador de realização de trabalho linguístico-cognitivo/psíquico. Trata-se de assumir que operar *com* e *sobre* a linguagem somente é possível sob a condição de interação social oportunizada pela condição de reflexividade da linguagem.

No estudo de Nandim e Novaes-Pinto (2012), o objetivo era o de compreender as estratégias utilizadas por um sujeito afásico de grau severo para significar. As autoras concluíram que as gesticulações produzidas pelo sujeito foram mediadoras das suas interações e, portanto, “potencialmente constitutiva[s] do sujeito e de suas relações sociais” (NANDIN; NOVAES-PINTO, 2012, p. 377).

Então, vê-se que os estudos acima apontam que, sob a perspectiva da ND, na interação com sujeitos que manifestem qualquer dificuldade de expressão ou de interpretação verbal, deve-se considerar todos os elementos possíveis (convencionais ou não) que entrarão em jogo para produzir sentido (FEDOSSE, 2008).

Como apresentado nesse panorama, os estudos de Coudry e demais colaboradores têm revelado este olhar para o todo (na linguagem), bem como a importância de considerar todos os elementos possíveis que podem entrar em jogo na produção de sentido.

Com base em análises de episódios significativos, sob a reconstrução da linguagem de sujeitos, o dizer “deixa rastros de sua presença, atestando um trabalho linguístico em andamento, assentado em um quadro de referências ântropo-culturais” (COUDRY, 1996, p. 325).

Nesse ponto, reforça-se que a ND defende que, assim como a linguagem verbal, a atividade gestual é construída sócio-histórica e culturalmente com objetivo de significação, pois se refere a uma atividade simbólica. Desse ponto de vista, Fedosse (2000) argumenta que, na realização de um gesto, estão implicados, para além dos fatores neurofisiológicos, vários fatores pragmáticos⁸.

Assim, a linguagem não-verbal (gestos, expressão facial, expressão corporal, mímicas, desenho e outros), como um “recurso alternativo de significação”, evidencia o signo não-verbal como instância de uso de linguagem igualmente constitutivo de produção e significação. Dessa

⁸ “Fatores pragmáticos que atuam na construção do sentido, partilhados por uma comunidade de falantes. Os sentidos estão sujeitos a diferentes interpretações porque são sempre produzidos e exercidos na interação social” (FEDOSSE, 2000, p. 17).

forma, “passa a ter um novo estatuto, outro papel. E, segundo Nandim (2013) é nesse sentido que o conceito de “recurso alternativo” deve ser interpretado (NANDIN, 2013, p. 13).

Na mesma direção, ao incluir a gestualidade como constitutiva da linguagem, este estudo se propõe dialogar com a perspectiva da multimodalidade, a qual pressupõe, na matriz da fala, a presença de outro tipo de modalidade, tal como o gesto. E, desta maneira, entre o gesto e a fala, não há superioridade hierárquica. Do mesmo modo,

[...] o gesto não auxilia nem precede a fala, mas, sim, faz parte dela. McNeill (op.cit.) afirma que os gestos são parte integrante do processo de interação e que interferem e dão forma a este processo (LOPES; CAVALCANTE, 2009, p. 2184).

Dessa forma, considera-se que os estudos pautados na perspectiva da multimodalidade da linguagem (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017; CAVALCANTE, 2018; CAVALCANTE *et al.*, 2016; LIMA; CRUZ-SANTOS, 2012; LIMA *et al.*, 2020; LOPES; CAVALCANTE, 2009; MCCLEARY; VIOTTI, 2017) se configuram como importantes para esta pesquisa, pois entre outras noções, abordam as tipificações dos gestos e possibilitam a compreensão de seu uso e funções na interação humana.

Dando continuidade à discussão, a seguir apresentarei a perspectiva da multimodalidade da linguagem.

2.2 A MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM

Quando duas ou mais pessoas se encontram, presencialmente, em carne e osso, esse encontro é inescapavelmente social e inescapavelmente corporal. Quer elas usem ou não a língua verbal, elas, primeiramente, e durante toda a interação, se comunicam, observando os movimentos umas das outras: como orientam seus corpos, para onde olham, como movimentam seus braços e mãos, quais expressões aparecem em suas faces (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 188).

A epígrafe que abre esta seção enaltece outros elementos que co-ocorrem com a fala, como parte do processo semiótico, durante a interação comunicativa. De acordo com os autores, “é a condição *sine qua non* da interação social e da sociabilidade” (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 188) e ressalta um novo olhar, reavivando discussões sobre a multimodalidade da linguagem pela Linguística.

É, então, a partir de um recente movimento de interesse e estudos sobre a gestualidade humana que, de acordo com Carneiro (2013), o caráter multimodal da comunicação oral passa a ser mais bem estabelecido. Segundo a autora, isso pode ser confirmado a partir do crescente

número de estudos que trazem evidência de como os sujeitos associam palavras, voz e gestos em suas trocas interativas interpessoais.

Nesse ponto, a autora compartilha da concepção McNeill (1985), a qual estabelece que o funcionamento da língua é sempre multimodal. Dessa forma, “a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que, durante o ato de fala, dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados (CARNEIRO, 2013, p. 108).

De acordo com as pesquisas propostas por Cavalcante e Cavalcante e colaboradores (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017; ANDRADE; FARIA, 2017; CAVALCANTE, 2018, 2008, 2019; CAVALCANTE *et al.*, 2016; CAVALCANTE; DE LIMA NUNES CAVALCANTI, 2021; LIMA; CAVALCANTE, 2015), entre outros, sob o guarda-chuva da multimodalidade, os gestos vêm adquirindo um estatuto linguístico e, portanto, vêm sendo concebidos como aspecto multimodal co-atuante na matriz da linguagem.

Desse modo, as pesquisas em multimodalidade destacam total relevância de olhar para todo o corpo quando falantes estão em interação. Dito de outra maneira, como eles “usam recursos cinestésicos e orais em complexa orquestração” (CAVALCANTE, 2018, p. 14).

Assim, as pesquisas desenvolvidas na área da multimodalidade que tratam da relação entre os aspectos integrados e inseparáveis dos vários elementos consideram que:

[...] todo enunciado usando a fala emprega, de forma completamente integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas ritmidades, que se manifestam não só de forma audível, mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta estrutura, existem os movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça (CAVALCANTE, 2018, p. 14).

Portanto, como abordado na citação, a linguagem é desenvolvida nas modalidades oral-auditiva e cinestésica, conjuntamente, sem que haja primazia da fala sobre o gesto e vice-versa (BARROS; FONTE; SOUZA, 2020), pois entende-se o que McNeill (1985) afirmou: “gesto e fala formam uma esfera indissociável. Ou seja, na mesma matriz de produção da fala, os gestos são produzidos, e isso de maneira concomitante, o que atribui à língua uma instância de multimodalidade” (*apud* CAVALCANTE; FARIA, 2015, p. 17).

Nesse sentido, Cavalcante (2008) salienta que há muito o que dizer a respeito desse postulado *gesto e fala* enquanto matriz de significação. Discutindo Marcuschi (2005), a autora propõe que o conceito de *fala* seja compreendido como:

[...] toda forma de produção discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos e uma série de

recursos expressivos de outra ordem: gestualidade, movimentos corporais, mímica (CAVALCANTE, 2008, p. 157).

Como citado, toda a multimodalidade da comunicação oral, incluindo aparato vocal e gestual, faz parte da fala. Nesta pesquisa, porém, compreende-se como sendo fala inclusive aquelas produções que não envolvem sons articulados e que tenham um papel ativo-responsivo no discurso. Como, por exemplo, as produções apenas na modalidade gestual (ex.: emblema de “sim”), vocalizações atípicas (ex.: “A lala”) ou o uso e a combinação de símbolo pictográfico.

Por fim, como já apontado, o interesse em estudar a gestualidade humana como fenômeno linguístico somente ganha proporções na última década do século XX, com os debates quanto ao estatuto do gesto (como um elemento não-verbal) a partir das discussões propostas por McNeill (1985). Assim, o pesquisador, ao considerar o gesto enquanto um elemento linguístico e não como um elemento extralinguístico, desencadeia a concepção de gesto e fala como algo integrado ou uma matriz cognitiva (CAVALCANTE, 2018). De acordo com Cavalcante, é a partir dessa concepção que “ao discutir língua(gem) torna-se fundamental atribuir à gestualidade seu papel de copartícipe” (CAVALCANTE, 2018, p. 7).

Assim, tem-se que o termo “gesto” pode ser definido como: movimentos das mãos e dos braços quando as pessoas falam (MCNEILL, 1992); ação visível usada como um enunciado ou parte de um enunciado (KENDON, 2004); um dos canais de comunicação, ao lado da voz, da audição e da visão (CADOZ, 1994, *apud* McCLEARY; VIOTTI, 2017).

De acordo com McCleary e Viotti (2017), a definição de gesto concebida por McNeill apresenta uma significação mais restrita, enquanto Kendon mostra uma concepção mais abrangente, pois amplia a definição como “ações visíveis”, não ficando restrito a movimentos ou ações feitos pelas mãos e braços.

Dessa forma, o termo *gesto* deve ser utilizado no plural para que possa ser compreendido no sentido mais amplo, já que não se restringe a um só tipo de movimento, pois, no âmbito dos gestos, amplia-se o uso do termo aos movimentos das expressões faciais e das expressões corporais (CAVALCANTE; FARIA, 2015).

Neste estudo, adota-se a definição de gestos proposta por Kendon (2004), que postula *gesto* como qualquer “ação visível usada como um enunciado ou parte de um enunciado”, onde gesto e fala são co-expressão.

Na literatura, encontram-se diferentes classificações que visam a categorizar os diversos tipos de gestos. No entanto, não é intenção deste estudo descrever a diversidade das terminologias gestuais propostas por vários pesquisadores. Assim, optou-se pela classificação descrita em Cavalcante (2018, 2019), a qual elucida que, do ponto de vista linguístico, o gesto

passou a ser concebido como um conjunto, com distinta tipologia, como as classificações gestuais descritas no contínuo de Kendon (1988), em que os gestos foram classificados como: gesticulação, pantomimas, gestos preenchedores e os sinais.

Cada tipo é descrito de acordo com a relação entre o gesto e a fala. Ou seja, no tipo classificado como *gesticulação*, os gestos são usados no fluxo de fala (sem previsibilidade), isto é, são atos individuais das mãos. A gesticulação não é convencionalizada e, sim, individualizada, conforme com quem a produz. Já se o gesto ocorre como parte da sentença e preenche um lugar gramatical e não está seguido de fala, então temos o tipo *gestos preenchedores*. A *pantomima* se classifica em razão de ser considerada representação de ação cotidiana, ou seja, é o gesto usado sem estar acompanhado de fala. Já os *emblemas* são gestos usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”, e os sinais são a estrutura das línguas de sinais que se organiza enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade (de surdos). Como exemplo no Brasil, a língua de sinais é a LIBRAS (CAVALCANTE, 2019).

A noção de *continuum* que clareia melhor essa relação do gesto com a fala é exposto por Kendon (1988) em quatro domínios: gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções (se o gesto pertence ou não à cultura) e gesto-caráter semiótico (se o significado é dado pelas partes ou pelo todo).

Contudo, para Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) faz-se necessário uma adaptação deste *continuum* (de Kendon), para o espaço de pesquisas em Aquisição de Linguagem, visando a “avançar no entendimento da relação com o bebê, ou criança, com um viés multimodal” (ÁVILA NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015, p. 39). É importante mencionar, que o modelo do *continuum* adaptado está em construção, entretanto os autores afirmam ser importante levar em consideração determinados fatores desta adaptação. Essas informações podem ser vistas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Gestos que compõem o Contínuo de Kendon (adaptado por ÁVILA-NÓBREGA, CAVALCANTE, 2015)

| | Definição |
|---------------------|--|
| Gesticulação | É definida pelo uso de gestos idiossincráticos, levantar das sobrancelhas em sinal de alerta, movimentos específicos da boca em sinal de alerta, abertura ou diminuição dos olhos em sinal de reprovação, movimentos de cabeça etc.; |
| Pantomimas | São vistas como representações de ações do cotidiano como dar comida, dar banho, atender ao telefone, colocar para dormir, andar de cavalo de brinquedo etc.; |
| Emblemas | São os gestos convencionados por uma cultura, na relação mãe-bebê são os gestos de dar e pegar, tocar, dar tchau, bater palmas, apontar, dar beijos, mostrar algo etc. |

Fonte: Ávila-Nóbrega, Cavalcante (2015, p. 40).

Ainda, segundo Cavalcante (2018, p. 8), existe o trabalho desenvolvido por McNeill (1992, 1997) que discute as “dimensões gestuais da gesticulação” e descreve os gestos como: icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados. Para mais, ver Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Dimensões gestuais de McNeill (1992)

| | Definição |
|---------------------------|--|
| Gestos icônicos | Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. |
| Gestos dêiticos | São os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, pode ser representado pelos movimentos de apontar |
| Gestos metafóricos | São parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas, por exemplo, configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase, por exemplo quando o falante faz referência à “aquisição da linguagem” e apresenta a mão nessa configuração, como se quisesse demonstrar com o gesto a noção de aquisição da linguagem |
| Gestos ritmados | São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso, ou realçando um determinado momento do discurso |

Fonte: Cavalcante (2018, p. 10).

Do ponto de vista do funcionamento, Cavalcante (2018) afirma que os gestos são compostos de *fases gestuais* em que se estruturam *frases gestuais*. Nesse sentido, denomina-se *unidade gestual* o intervalo entre descansos sucessivos dos braços, sendo que cada unidade é composta por frases gestuais. Assim, uma *frase gestual* é estruturada, essencialmente, de três fases denominadas de: i) *preparação*; ii) *golpe*; e iii) *retração*. A fase *preparação* é o movimento (não obrigatório) de afastamento do braço e da mão do lugar de descanso em direção ao espaço gestual até dar início à próxima fase – o *golpe*. A segunda fase se caracteriza como o movimento (obrigatório), o qual incide o pico do gesto, fase em que ocorre a sincronização do gesto com as partes linguísticas verbais e que destacam a parte mais acentuada do enunciado. Como última fase, a *retração*, caracteriza-se como o movimento (não obrigatório) de retorno do braço e da mão ao lugar do repouso. O repouso, entretanto, pode ou não acontecer, já que pode ser omitido caso um novo gesto seja produzido, assim, dando início a uma nova *unidade gestual* (CAVALCANTE, 2018).

A partir dessa breve explanação sobre a multimodalidade da linguagem, que depreendeu maior destaque aos gestos ao se olhar para o corpo quando falantes adultos estão em interação, muitos estudos no campo da Aquisição da linguagem têm sido desenvolvidos sob esse prisma.

Nesse sentido, existe a construção de um movimento para entender como funciona a interação linguística nos primeiros anos de vida da criança onde o foco afasta-se da noção de centralidade nas produções vocais e/ou nos aspectos gestuais isoladamente. E, como já apontamos, propõem uma adaptação do contínuo de Kendon para atender às análises de dados que se referem às crianças (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012).

Assim, como as análises deste estudo contemplam as relações dialógicas entre uma criança e seus interlocutores adultos, na próxima seção procura-se mostrar algumas pesquisas sobre multimodalidade com crianças.

2.2.1 A multimodalidade na aquisição típica da linguagem

Desde muito cedo, já nos primeiros meses de vida, as crianças podem interagir e se comunicar com seus interlocutores de maneira não-verbal por meio dos gestos, vocalizações e expressões faciais, olhares, entre outros recursos (YE *et al.*, 2021).

Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012, p. 159) reafirmam essa constatação e consideram ainda que, quando de seu nascimento ou até mesmo durante a vida intrauterina, a criança já é

introduzida como “sujeito linguisticamente interativo”, desde que o outro conceba a língua como multimodal.

Os estudos apresentados por Knapp e Hall (1999) também afirmam que as crianças, logo após o nascimento, aprendem a interpretar diferentes sinais recebidos de outras pessoas que cuidam e convivem diariamente com elas. Ainda nos primeiros meses de vida, são capazes de imitar gestos faciais e manuais.

Para os autores, o gesto de apontar inicia com frequência um padrão estabelecido entre a criança e o outro, ou seja, o de perseguir visualmente o gesto da criança e a nomeação do objeto apontado. Tais gestos são considerados precursores de frases afirmativas do tipo “Isto é um cachorro” (KNAPP; HALL, 1999, p. 427).

Um outro gesto que aparece nessa fase é o de estender o braço, que é usado para iniciar contato com o outro e para conseguir proximidade física. Na compreensão dos autores, “após cerca de um ano, as palavras são apreendidas, e as crianças começam a integrar a comunicação gestual com a falada” (KNAPP; HALL, 1999, p. 427).

No estudo de Brandão (2010) sobre o aparecimento dos gestos nas crianças com desenvolvimento típico (DT) os gestos podem ser observados a partir dos oito meses de idade, sendo que, inicialmente, são desordenados e emergentes do incentivo do adulto em interação com a criança. Segundo a autora, a gesticulação, que se caracteriza por movimentos de algumas partes do corpo, como os movimentos de cabeça, de mãos e de braços, é o primeiro tipo de gesto que se desenvolve na criança.

Ainda de acordo com a autora, entre os nove e os dozes meses de idade, as crianças são capazes de produzir as pantominas ou os gestos mais visíveis nas interações lúdicas e em situações de brincadeiras. No estudo, a pesquisadora afirma que são os gestos emblemáticos os mais utilizados pelas crianças: o de apontar, o de dar tchau, o de jogar beijo, o de negar com o dedo indicador, entre outros. Tais gestos, de acordo com o estudo, vão se tornando indispensáveis ao longo da interação.

Cooperando com a discussão, destacam-se as pesquisas de Cavalcante e colaboradores (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE, 2018, 2008, 2019), entre outros. Nas últimas décadas, tais pesquisas vêm fornecendo importantes contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição de linguagem, tal como proposto por Cavalcante (2019) sobre a tipologia e a frequência de gestos em crianças brasileiras com DT. Nesse trabalho, a pesquisadora propõe o levantamento dos tipos e a presença de gestos na produção de duas díades, na faixa etária entre 7 e 17 meses de idade, em contextos naturalísticos em interação com a mãe.

Os resultados da pesquisa demonstram que a produção dos gestos e o uso dos emblemas, como o gesto do apontar, e de ações “dar” e “pegar”, entre outras, foram mais evidentes aos 16 e 17 meses, sendo a pantomima o gesto menos usado por uma das crianças observadas. Na outra criança observada, o resultado mostrou que houve maior uso de gesticulação entre os 10 e 12 meses e os emblemas foram mais usados aos 10, 15, 16 e 17 meses. Contudo, em geral, o estudo mostrou que a pantomima foi verificada em quase todas as idades analisadas, destacando uso preponderante aos 10 e aos 16 meses.

A gestualidade, na criança, se organiza desde muito cedo, com a presença de gesticulação associada à fala jargonizada, como demonstrado em Cavalcante:

[...] as produções vocais vêm predominantemente associadas, isto é, a presença de uma não substitui a outra, elas se associam para compor o enunciado linguístico, preenchendo o arcabouço gestuo-vocal. É importante salientar que com o tempo, a quantidade e o tipo de associação entre os elementos vocais vão se diferenciando rumo à língua alvo, mas seu funcionamento não é linear [...] (CAVALCANTE, 2018, p. 27).

É importante salientar que tal perspectiva, como discutido na seção 2.2 A multimodalidade da linguagem, assume a não separação desses elementos (gestos, fala e olhar), pois concebe as produções gestuais e vocais da criança em interação dialógica com o adulto como linguísticas à medida em que se ancoram em um arcabouço gesto-prosódico da língua (CAVALCANTE, 2018).

Logo, a multimodalidade está em acordo às modalidades do uso da língua que coparticipam na produção e interpretação linguística entre parceiros, ou seja:

[...] lingua(gem) não é apenas a fala, o gesto ou olhar analisados de forma isoladas, mas o conjunto formado por esses elementos. Portanto, é dentro dessa esfera que trabalham os pesquisadores da multimodalidade em aquisição da linguagem, sob uma perspectiva que não considera apenas o que é dito pela fala como veículo de interação, mas sim, o conjunto de elementos que dão à interação um sentido mais amplo e completo (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017, p. 527).

A partir desse entendimento, no processo de aquisição de linguagem, então diversos gestos e produções vocais são adquiridos e mutuamente se aperfeiçoam em um contínuo nas interações dialógicas para compor uma só matriz linguística significativa (LIMA; CAVALCANTE, 2015).

Além dos gestos, a produção vocal também constitui essa matriz. De acordo com Lima e Cavalcante (2015), Barros (2012) definiu e classificou a aquisição e o funcionamento prosódico-vocal infantil em quatro períodos ou momentos (dinâmicos e não estanques): (1) o balbúcio, (2) o jargão, (3) as primeiras palavras e (4) os blocos de enunciados. No Quadro 3, a seguir, esses períodos serão brevemente descritos.

Quadro 3 - Momentos do desenvolvimento da produção vocal infantil

| Período | Descrição |
|----------------------|--|
| Balbucio | Produção de sílabas com o formato consoante-vogal, de forma repetitiva e ritmada (LOCKE, 1997), como [bababa], [atatata], [mamama]; mas também produção silábica única [e], [ata]... |
| Jargão | Longas sequências de sílabas que contém padrões variados e variáveis de entonação e de acento. Contudo, não apresentam conteúdo linguístico ou estrutura gramatical equivalente à língua de sua comunidade (DROMI, 2002; FONTE <i>et al.</i> , 2014). |
| Primeiras palavras | Produção de primeiras palavras reconhecíveis e interpretáveis pelo adulto, já carregam traços da língua madura (FONTE <i>et al.</i> , 2014). Nesse momento, surgem os primeiros enunciados da criança, chamados holófrases. Elas possuem contraste entoacional e são constituídos de uma só palavra para expressar uma ideia complexa, associada a um contexto linguístico mais abrangente, por exemplo, através de gestos (SCARPA, 2009). |
| Blocos de enunciados | Período em que a criança alterna sua produção verbal entre a produção de holófrase e a de enunciados completos. Segundo Fonte e colaboradores (2014, p. 16), “a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos”. |

Fonte: Lima e Cavalcante (2015, p. 92).

Uma outra dimensão bastante estudada na multimodalidade é o olhar, o qual é regido por normas estabelecidas pela sociedade que se pertence. Por exemplo, olhar prolongada e fixamente para quem não se conhece ou olhar para certas partes do corpo, entre outros, podem ser malvistas em determinada cultura (KNAPP; HALL, 1999, p. 294).

Na interação face a face, os estudos mostram que não se olha nem se desvia o olhar o tempo todo para o interlocutor na interação. O “olhar fixo” pode ser entendido como uma conduta visual que pode ou não ser voltado para uma outra pessoa. O “olhar fixo mútuo” é uma situação na qual dois interlocutores estão olhando um para o outro, geralmente na região da face (KNAPP; HALL, 1999, p. 294). O “contato visual” é descrito como o olhar que se faz especificamente nos olhos do outro. Esse contato “olho no olho” pode ser visto a partir da quarta semana de vida no bebê com desenvolvimento típico (DT), bem como considerado um dos aspectos necessários para o desenvolvimento das reações de vocalização no bebê (KNAPP; HALL, 1999, p. 294).

Por fim, segundo Cruz, Cots e Luiz (2017), o direcionamento do olhar é um elemento que compõe as interações face a face com diferentes significados pragmático-interacionais. Entre eles, direcionar o olhar para um ou mais interlocutores ou para um determinado referente

no ambiente; demonstrar a disponibilidade ou não para a troca conversacional; alterar ou manter os turnos de fala; entre outros.

Como observado, a proposta da multimodalidade destaca-se trazendo estudos que contribuem para melhor compreensão do processo de aquisição de linguagem. Sob tal perspectiva, considera-se que é na interação criança-adulto que os primeiros gestos vão sendo apresentados. Ou seja, as rotinas comunicativas estabelecidas com a mãe, mediadas pelo olhar, pela voz e pelos gestos, são fundamentais para que a criança desenvolva suas capacidades linguísticas.

Assim, nesse viés, desde muito cedo, as crianças são capazes de fazer o uso dos elementos multimodais da língua(gem). Entretanto, é preciso considerar que, nesse percurso, algumas crianças podem apresentar dificuldades na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, por diversas causas. Entre elas: malformação durante a gestação, deficiências no desenvolvimento neuropsicomotor, traumas ou lesões cerebrais, deficiências sensoriais, transtorno do espectro autista (TEA), síndromes, fatores ambientais como ausência ou pouca interação familiar, entre outras.

A seguir, no próximo item, apresentarei um levantamento dos estudos voltados a compreender a multimodalidade no processo de aquisição atípica da linguagem.

2.2.2 A multimodalidade na aquisição atípica da linguagem

Ao iniciar a exposição desta seção, faz-se importante destacar, em uma condição de generalidade, que a população com desenvolvimento atípico de linguagem caracteriza-se por um grupo bastante heterogêneo. Comumente, aparece descrita na literatura especializada como tendo um sistema linguístico bastante divergente do sistema linguístico da população com desenvolvimento típico (DT) (BRANDÃO, 2010).

Como o foco deste estudo é o desenvolvimento linguístico atípico, apresento, nesta seção, os trabalhos que envolvem crianças com diagnósticos médicos, trazendo as perspectivas de diferentes autores, no campo da multimodalidade, com o objetivo de correlacioná-los aos achados desta pesquisa. Os estudos da alçada da multimodalidade em interações diádicas e/ou triádicas com crianças com o desenvolvimento atípico foram: Ávila-Nóbrega (2017), Lima (2016), Melo, Lima e Ávila Nóbrega (2019), Lima *et al.* (2020) desenvolveram trabalho com crianças com diagnóstico de síndrome de Down (SD); Barros, Fonseca e Rodrigues (2020), Andrade e Alves (2019), Cruz, Cotz e Luiz (2017) trabalharam com crianças com TEA;

Carneiro (2013) e Silva (2018) realizaram estudos com crianças surdas; e Polia (2019) pesquisou crianças diagnosticadas com encefalopatia não progressiva (ECNP).

Afastando-se de uma perspectiva centrada na questão orgânica da SD, Ávila-Nóbrega (2017) se debruçou na averiguação da interação de sujeitos com SD e se dedicou à investigação desse desvio genético e de suas variações de linguagem. O autor demonstrou os processos de negociação de sentidos sem a preocupação com o aspecto biomédico, ou seja, o menos importante na investigação era a identidade da síndrome, por entender crianças com SD como capazes “de se colocar na linguagem como autores e produtores de sentido no seu entorno” (ÁVILA NÓBREGA, 2017, p. 145).

Para o autor, conceber os sujeitos com SD como limitados ou inaptos para a interação “é não conhecer as surpresas que a linguagem pode nos apresentar” (p. 145). Embora reconheça que exista “diferença nas produções e uso, o que foge do padrão de normatividade” (p. 145), considera crianças com SD como *sujeitos dialógicos* e que o mais importante, ao se relacionar com essas crianças, é promover interações com os mais diversos modos de linguagem, pois não se deve postular “serem a linguagem e os sentidos resultados da produção verbal (vocal) isoladamente”. Essa concepção se alinha com as questões levantadas nesta seção cujo enfoque está na valorização do sujeito e não de seu diagnóstico.

Desta forma, ao analisar o funcionamento da referenciação multimodal de três crianças com SD com dois, seis e oito anos de idade, em cenas de engajamento conjunto no contexto terapêutico, o autor partiu do postulado de que as crianças com SD se engajavam nas cenas com as terapeutas e o uso de diferentes modos de linguagem fazia emergir sistemas de referenciação multimodal resultantes da negociação de objetos de discurso.

Os achados do estudo destacam que o direcionamento do olhar mais promissor na interação foi o de *partilha de expectativa*, seguido do *olhar de acompanhamento*. De acordo com o autor, o olhar partilha de expectativa “promove uma nuance de ações levando o parceiro a se envolver diretamente no campo de atencionalidade de quem dirige o tópico do discurso e de suas ações” (ÁVILA NÓBREGA, 2017, p. 67). E, o olhar de acompanhamento “demonstra mais atenção de um dos parceiros, ou de todos os engajados na cena, para se familiarizar com a ação do outro” (ÁVILA NÓBREGA, 2017, p. 67). Os gestos dêiticos foram sempre destacados, seguidos de gestos icônicos. Em referência ao caráter semiótico, os gestos foram menos abstratos, menos metafóricos e possuíam configuração própria (ÁVILA NÓBREGA, 2017).

O trabalho de Lima (2016) contribuiu ao analisar as produções realizadas pelas crianças com SD e não exclusivamente a modalidade pela qual ela é produzida (linguagem gestual,

linguagem oral e gestual simultaneamente, linguagem oral). Dessa forma, seu objetivo foi analisar o processo constitutivo da matriz linguística multimodal em contexto clínico na tríade criança com SD e duas terapeutas da fonoaudiologia. Os dados foram analisados a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, observando o processo de constituição da matriz linguística da criança, das matrizes linguísticas da terapeuta 1 e da terapeuta 2, da inserção da criança com SD em cenas de atenção conjunta e dos recursos prosódicos utilizados pelos sujeitos em interação com a criança ao longo das sessões.

Segundo o autor, no processo de aquisição da linguagem, as crianças com SD demonstraram maior uso de produções gestuais ou a associação gesto-fala. Dessa forma, as produções gestuais iniciais são efetivos meios de interação ao favorecerem o desenvolvimento da linguagem. Os gestos mais comuns no discurso e usados pelas crianças com a síndrome são os emblemáticos, destacando-se o gesto de apontar, e as pantomimas.

Na mesma direção, Melo, Lima e Ávila Nóbrega (2019) observaram como o envelope linguístico multimodal, ou seja, a mescla de três componentes da dialogia – olhar, gesto e produção vocal- que emergem concomitantemente, é mobilizado pela criança com SD no contexto de atendimento clínico-fonoaudiológico. O objetivo foi olhar para o gesto de apontar e analisar sua emergência na interação da criança com SD e seu interlocutor. Os autores verificaram que os gestos exerceram um papel importante no processo de aquisição das crianças com SD, sendo que o gesto de apontar contribuiu para a manutenção da atividade dialógica, para a referência e para a entrada em cenas de atenção conjunta.

Lima *et al.* (2020) afirmam que a SD provoca mais déficits na linguagem expressiva oral do que na compreensiva e na comunicação gestual. Segundo os autores, estudos apontam que crianças com SD demonstram dificuldades no desenvolvimento de habilidades de comunicação mais complexas, contudo uma área bem desenvolvida nesses sujeitos é a compreensão oral associada à expressão gestual. Dessa forma, relatam que crianças com SD aprendem novas palavras mais lentamente do que as crianças com DT da linguagem e apresentam dificuldades na inteligibilidade da fala, bem como problemas sintáticos, fonológicos e articulatorios. Todavia, tais crianças demonstram preferência pelo uso gestual ou o uso do gesto associado à fala, possibilitando um meio efetivo de interação que favorecerá o desenvolvimento da linguagem oral. Pautados pelo viés de que, no desenvolvimento de linguagem, as crianças unem as produções vocais e gestuais em uma única matriz para produção linguística e significação, os autores analisaram a matriz linguística multimodal de uma criança com SD, com 18 meses de idade, em processo de intervenção fonoaudiológica. No estudo, observaram que as produções vocais mais frequentes na fala da criança foram o balbucio

seguido de jargões. Quanto às produções gestuais, observaram que os emblemas foram os gestos mais privilegiados no discurso da criança com SD e o gesto de apontar foi o mais frequente observado. Ainda verificaram a emergência e o uso de uma variabilidade maior de gestos pela criança com diversas características linguísticas.

Em relação aos estudos a respeito do funcionamento multimodal da linguagem na especificidade do autismo, a pesquisa de Barros, Fonseca e Rodrigues (2020) se destaca pela discussão da ecolalia como metáfora e por sua relação com os gestos em uma criança com TEA a partir do funcionamento enunciativo e multimodal da linguagem. A partir do estudo, verificaram que o efeito metafórico da ecolalia ocorreu no funcionamento multimodal da linguagem. Portanto, segundo os autores, para que haja a compreensão da linguagem ecolálica, a criança deve ser significada pelo seu interlocutor por toda a matriz multimodal da linguagem e não somente por sua fala. Ou seja, além da produção vocal, o olhar e os gestos, mesmos os estereotipados, devem ser considerados, pois todas as manifestações enunciativas da criança devem ser significadas e, somente assim, a criança será colocada “por inteira no universo da linguagem” (BARROS; FONTE; SOUZA, 2020, p. 187). Para os autores, quando o sujeito faz uso da ecolalia, ele põe a língua em funcionamento em um ato individual de uso do sistema linguístico.

O estudo proposto por Andrade e Alves (2019), por sua vez, compartilha da mesma opinião de que crianças autistas com atraso de linguagem podem utilizar de outras formas de linguagem para se fazer entender, como os gestos. Para os autores, o caráter da multimodalidade da língua(gem) mostra-se primordial, “uma vez que passa a ser utilizado e ressignificado dentro de um contexto em que a comunicação falada não é possível” (ANDRADE; ALVES, 2019, p. 244). No estudo, verificaram o uso dos gestos emblemáticos de uma criança com autismo em interação com seus interlocutores no contexto escolar e concluíram que os gestos da criança com TEA eram carregadas de significação construída em cenas de atenção conjunta com seus interlocutores. Além disso, puderam compreender que a criança com autismo “utiliza os gestos emblemáticos que foram convencionalizados nas interações para alcançar seus objetivos e manter interação com seus parceiros, o que atesta o caráter multimodal de língua e sua utilização como uma alternativa de comunicação” (ANDRADE; ALVES, 2019, p. 239).

Descentralizando o olhar e as expectativas comunicacionais voltadas apenas para a produção verbal, o estudo de Cruz, Cotz e Luiz (2017, p. 43) buscou abordar dados de interação da criança com diagnóstico de autismo organizados por gestos e não centralmente por falas. Na perspectiva do estudo, as ações humanas, como a fala-em-interação, compõem “uma ecologia de sistemas de signos ou sinais, estruturalmente distintos entre si, mas intrinsecamente

relacionados”. Dessa forma, entendem que “sujeitos constroem seus espaços interacionais de uma forma multimodal” ao lançarem mão de muitos recursos no fluxo da interação. Os autores ativeram-se aos gestos, à fala, ao corpo, aos movimentos, ao espaço físico, aos objetos e à identificação de co-ocorrências de gesto e fala durante as interações cotidianas da criança com a mãe. Nessas interações, verificaram que, apesar de a criança interagir com pouco ou nenhum recurso à linguagem verbal, a ausência de fala:

[...] dá lugar a sequências interacionais organizadas multimodalmente por gestos de apontar; posturas e movimentos corporais; relações semióticas criativas com o espaço físico imediato e com a construção de referentes e direcionamento do olhar que desempenham funções variadas durante a interação (CRUZ; COTS; LUIZ, 2017, p. 36).

Também analisaram como os gestos e a configuração corporal, incluindo as expressões faciais da criança, foram tomados por seu interlocutor durante a interação e qual o papel que desempenham na dinâmica interacional.

Os estudos realizados com crianças surdas, como os de Carneiro (2013) e Silva (2018), destacam, primeiramente, a partir do estudo desenvolvido por Carneiro, que o olhar pode ser interpretado como uma possível base para o estabelecimento da comunicação, pois, de certa forma, aloca “gestualidade e a oralidade em um texto” (CARNEIRO, 2013, p. 113). Em um dos dados analisados, a autora descreve o gesto da criança, visto como dêitico, “não como uma atividade meramente ‘decorativa’ em relação à fala, mas uma atividade de estruturação que torna mais fácil, em termos de habilidades cognitivas, o planejamento discursivo” (CARNEIRO, 2013, p. 114).

A partir dos dados, a autora considerou que todo ato de linguagem implica uma semiose. Portanto, de um lado, a produção da criança deve ser entendida como um ato, o que produz efeito em uma relação de pressuposição recíproca entre a forma de expressão e o conteúdo produzindo signos. Por outro, o ato do outro (adulto) de atribuir significado às produções vocogestual da criança (que muitas vezes encontra limitações no nível da substância da expressão oral) possibilita reconstituir um “*continuum* discursivo” (CARNEIRO, 2013, p. 113).

No segundo trabalho no campo da surdez, Silva (2018) observou como a criança surda implantada adentra e constrói a linguagem em interação com a mãe. A pesquisadora destaca os elementos multimodais que corroboram para o processo de aquisição de linguagem, entre eles, os gestos, as produções vocais e a atenção conjunta.

O estudo contribuiu para pontuar a importância da atenção conjunta na construção da linguagem infantil das crianças com surdez e para reafirmar a concepção de que gesto e fala

não podem ser vistos de forma dissociada. Quanto às produções gestuais, entendidas como componente multimodal, a pesquisadora observou que, nos primeiros meses de vida, o gesto de apontar surge nas produções da criança, juntamente com a gesticulação, como um elemento indicador da atenção do parceiro interativo.

Para Silva (2018), a gesticulação aparece com mais recorrência por se tratar de um gesto maior que congloera outros gestos. Ainda observou que o gesto de tocar também foi utilizado com frequência nos primeiros meses de vida da criança (quando a criança não fazia uso de recurso auditivo).

Quanto às produções vocais, a autora observou o balbucio como primeira produção vocal da criança. Notou também que a criança apresentou jargões e holófrases, mas que blocos de enunciados não apareceram até os 36 meses de vida da criança observada. Em relação às produções gestuais, a pesquisa apontou que a frequência do uso dos gestos de apontar e de tocar foi diminuindo, abrindo espaço para a pantomima, que aparece quando a criança já fazia uso de aparelho auditivo,⁹ sendo também observada a recorrência desse quando a criança fazia uso do implante coclear.¹⁰

Por fim, os resultados da pesquisa destacam que o processo de aquisição de linguagem “requer bem mais do que apenas produções de fala oralizadas. Ou seja, são necessários elementos gestuais, cenas de atenção conjunta, estratégias para estabelecer interação e o papel fundamental que deve e pode ser desenvolvido pelo adulto” (SILVA, 2018, p. 160).

O estudo de Polia (2019) teve como objetivo investigar e descrever como acontece o processo de desenvolvimento da linguagem, sob a perspectiva da multimodalidade, em crianças que apresentam comprometimento motor decorrente de uma lesão neurológica, como a encefalopatia crônica não progressiva (ECNP).

Com base nos seus achados, a autora acredita que a habilidade denominada de intencionalidade compartilhada, postulada por Tomasello *et al.* (2005), principalmente nos casos das crianças com ECNP, sobretudo as mais comprometidas, ocorre por meio da troca de

⁹ “As próteses auditivas, que também podem ser encontradas com as denominações “aparelhos de amplificação sonora individual” (AASI) ou simplesmente como aparelhos auditivos, são opções para qualquer indivíduo com perda auditiva e de qualquer tipo. O aparelho auditivo é composto por microfone, amplificador de som e autofalante, funcionando como um amplificador sonoro, ou seja, elevando o som até que este chegue ao ouvido” (SILVA, 2018, p. 35).

¹⁰ “O implante coclear (IC) é uma importante ferramenta para as pessoas com perda auditiva sensorioneural e para essas pessoas o implante se torna elemento essencial na constituição da comunicação vocal. Isso ocorre devido ao aparelho auditivo (IC) fornecer estímulos elétricos apropriados ao nervo auditivo. Assim, podemos dizer que o uso do implante coclear possibilita que a criança com deficiência auditiva profunda tenha acesso aos sons dos quais antes eram desconhecidos” (SILVA, 2018, p. 39).

olhares, sendo esse o principal recurso sensorial de comunicação usado por essas crianças, o qual foi categorizado no estudo como olhar dêitico.

De acordo com a pesquisadora, esse olhar dêitico foi igualmente utilizado pelas duas crianças com a ECNP do estudo, principalmente para criar e sustentar as cenas de atenção conjunta. Polia (2019) ainda observou que em uma das crianças do estudo houve a diminuição na frequência do uso desse gesto à medida em que ela ia se apropriando do desenvolvimento linguístico das vocalizações.

O estudo ainda demonstra que a criança com encefalopatia crônica não progressiva do tipo espástica, com sequelas leves, conseguiu construir frases no segundo ano de vida. Já a criança com comprometimento motor mais grave produziu mais balbucios e jargões. Os gestos produzidos pelas duas crianças do estudo foram: gesticulações, pantomimas e emblemas, com maior frequência dessa última categoria.

No caso da criança observada com seqüela leve da ECNP, a pesquisadora afirma que o gesto de apontar convencional é igual ao de uma criança com o desenvolvimento motor típico. Quanto à produção do gesto emblemático de negação, a criança utilizou, como tipo de expressão multimodal consolidada em sua comunicação, o gesto realizado com a cabeça acompanhado da fala e do direcionamento do olhar. Os resultados do trabalho apontam que a matriz multimodal também se desenvolveu nas crianças neurologicamente afetadas e que, embora produzissem poucas palavras, expressavam-se com balbucios, jargões e holófrases, associados aos gestos que são, principalmente, emblemáticos ou de olhar dêitico.

Considerando toda essa discussão acerca da multimodalidade em interações diádicas e/ou triádicas com crianças com o desenvolvimento atípico, a grande maioria dos estudos mostra que crianças com restrição verbal podem utilizar-se de outras formas de linguagem para se fazer entender, como os gestos. Para os pesquisadores, o caráter da multimodalidade da língua(gem) mostra-se primordial, “uma vez que passa a ser utilizado e ressignificado dentro de um contexto em que a comunicação falada não é possível” (ANDRADE; ALVES, 2019, p. 244), pois entendem que “sujeitos constroem seus espaços interacionais de uma forma multimodal” ao lançarem mão de muitos recursos no fluxo da interação social (Cruz, Cotz e Luiz 2017, p. 43).

Por fim, nesse estudo, considerando atender às análises de dados que se referem às crianças, será privilegiado, partindo desses estudos, a adaptação do contínuo de Kendon (1982) proposto por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015), e os estudos naturalísticos de interação diádica ou triádica que apontam que a matriz gestual sempre ocorre com uma finalidade

discursiva e todo enunciado linguístico emprega, de modo integrado, padrões de vocalização, entonação, pausas e ritmos que se manifestam de forma verbal e gestual, através da movimentação dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas e da própria movimentação da cabeça

De base dessas considerações, encerro esse capítulo de fundamentação teórica e apresentarei, a seguir, a perspectiva metodológica desta pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo de metodologia, apresentarei os elementos metodológico-analíticos de geração e tratamento dos dados que, nesta dissertação, foram compostos por um conjunto de dados a partir de 6 (seis) excertos com o intuito de investigar as possibilidades de intercompreensão no discurso entre Gabriela e suas interlocutoras em situações interacionais naturalísticas.

Apresentarei, a seguir, as principais justificativas e características de um estudo de caso, na primeira parte. Introduzirei Gabriela, sujeito de pesquisa, na segunda parte, incluindo o histórico relatado por sua mãe, seu diagnóstico clínico, seu acompanhamento clínico-terapêutico, sua escolarização e as percepções dos interlocutores sobre a interação com Gabriela. Por fim, na terceira parte, descreverei o tratamento metodológico para a análise dos dados gerados na pesquisa.

3.1 O “ESTUDO DE CASO”

Esta dissertação, ancorada pelos estudos da Neurolinguística Discursiva (ND), filia-se às abordagens sócio-histórico-culturais que abordam tanto questões pertinentes ao funcionamento cerebral, de modo geral, quanto ao funcionamento da linguagem, propriamente dita. Em relação aos princípios metodológicos, esta pesquisa tem as seguintes características: quanto aos meios, é um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso; e quanto ao tempo e ao contexto, é denominado de transversal-naturalística. Esta pesquisa recebeu a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC), com número do CAAE: 55848022.5.0000.0121 e número do parecer: 5.286.272.

O estudo de caso que buscamos realizar nesta pesquisa pode ser caracterizado, segundo Novaes-Pinto (2012, p. 59), como abordagens sistemáticas e interpretativas que se interessam em responder a perguntas voltadas para o *processo* de um dado fenômeno e, no caso dos fenômenos sociais, para “como [as] ações e as experiências sociais são criadas e mantidas”. Para a autora, muito do que se sabe sobre os fenômenos sociais complexos, dentre eles a

linguagem e o desenvolvimento cognitivo, é decorrente de métodos qualitativos de investigação.

Freitas explica que essa perspectiva sócio-histórica emergiu de embates, em um dado momento histórico, relativos aos modelos científicos então vigentes:

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a ‘crise da psicologia’ de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. (FREITAS, 2002, p. 22).

Nas ciências naturais, “o pesquisador se depara com um objeto silencioso do mundo que ele precisa contemplar, a fim de compreender” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 60), reduzindo a investigação a uma noção de objeto estudado-objeto falado. Essa perspectiva é vista sob um olhar crítico por Freitas (2002, p. 23), pois, para a autora, “o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa”. Ao invés disso, o pesquisador “precisa falar com ele, estabelecer com ele um diálogo”. A relação tradicional sujeito-objeto se torna uma relação *entre sujeitos* (NOVAES-PINTO, 2012, p. 60).

Como afirma Freitas:

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão ‘sínica’, que é por nós recriada (FREITAS, 2002, p. 24).

Sendo assim, este estudo de caso, envolvendo uma criança com diagnóstico médico de Encefalopatia Crônica Não Progressiva (ECNP) e síndrome de Turner (ST), visa a investigar uma unidade delimitada e contextualizada, via abordagem transversal. De acordo com Richardson (1999), caracteriza-se pela geração dos dados em um recorte temporal definido, bem como uma abordagem de natureza observacional e reflexiva, restrita à descrição e à análise dos episódios videogravados de interação diádica e/ou triádica, oferecendo a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade mesmo dentro de um período limitado.

Por fim, é importante salientar que, por se enquadrar no modelo estudo de caso, as descrições, os resultados e as considerações apontados nesta pesquisa não podem ser generalizadas para o quadro de ECNP e/ou para o quadro de ST. Eles podem oferecer uma descrição de como acontecem tais interações, aqui analisadas, em seus contextos específicos de

produção, com sujeitos concretos, com um tipo específico de composição diagnóstica e com a forma de como Gabriela e seus interlocutores interagem de maneira situada.

De modo a aprofundar a compreensão do caso em estudo, a análise das videogravações são colocadas em diálogo com outras fontes de dados, tais como: entrevistas com as interlocutoras e a produção de diário de campo, por parte da pesquisadora. Na seção a seguir, apresentarei os procedimentos adotados pela pesquisa.

3.2 SUJEITO(S) NA PESQUISA

Os sujeitos inicialmente convidados para participar desta pesquisa não puderam continuar por motivos particulares. Desta forma, houve a necessidade de convidar novos sujeitos. Para isso, em um primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato pessoalmente com colegas fonoaudiólogas de um Centro de Reabilitação multiprofissional, informando sobre os objetivos da pesquisa. Avisados os objetivos, a pesquisadora solicitou às fonoaudiólogas indicação de crianças que estivessem em atendimento no centro que, independentemente da idade ou de diagnóstico, apresentassem, dentre as características linguísticas, restrição verbal. Em um segundo momento, a pesquisadora retornou ao Centro de Reabilitação e conversou com alguns dos familiares sobre o objetivo da pesquisa. Em um terceiro momento, a pesquisadora marcou um horário com os familiares que aceitaram participar voluntariamente do estudo e, após a leitura do Termo de Consentimento Esclarecido (TCE), e dirimidas as dúvidas, os familiares de uma das crianças, que chamarei pelo pseudônimo de Gabriela,¹¹ aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCE autorizando o registro e a exploração dos dados de vídeo.

O que me levou à opção de estudar o caso de Gabriela, uma criança de 3 anos e 10 meses de idade, com diagnóstico médico de encefalopatia crônica não progressiva (ECNP) e síndrome de Turner (ST), foi a percepção que eu tinha sobre as situações de interação de crianças com restrição verbal, como era o seu caso, e alguns de seus interlocutores. Ou seja, percebia que alguns interlocutores praticamente se sentiam impedidos de estabelecer uma interação com a criança pelo fato de sua comunicação verbal ser restrita, ao passo em que, com outros interlocutores, a interação parecia mais fluida e significativa, pois lançavam mão de vários

¹¹ Este é um nome fictício, utilizado para preservar a identidade do sujeito da pesquisa.

recursos, para além dos propriamente verbais, tais como gestos, olhar, riso, entre outros. Tais fatores pareciam contribuir para a intercompreensão da criança e seu interlocutor.

Desse modo, despertei interesse em compreender de modo mais aprofundado as interações de Gabriela em relação aos seus interlocutores, partindo do pressuposto de que sua linguagem não poderia ser avaliada independentemente dos seus contextos de interação e da multimodalidade presente em suas situações de vida.

Além de Gabriela, os outros sujeitos que foram convidados para participar desta pesquisa assinaram o TCE autorizando o registro e a exploração dos dados de vídeo. Eu os conheci por meio do Centro de Reabilitação Multiprofissional. As demais pessoas fazem parte da rotina cotidiana da criança: sua mãe e duas terapeutas do Programa de Estimulação Precoce. Neste trabalho, preservando suas identidades, utilizarei os seguintes pseudônimos para me referir a elas: Ana, a mãe de Gabriela, com 42 anos de idade, formada em pedagogia; Maria, a interlocutora 1, com 43 anos de idade, terapeuta formada em pedagogia; e Joana, a interlocutora 2, com 34 anos de idade, terapeuta formada em fonoaudiologia.

A seguir, introduzirei as informações a respeito do histórico social, familiar e clínico de Gabriela que tomei conhecimento a partir das entrevistas/diálogos com as três interlocutoras da criança, bem como da leitura do seu prontuário na instituição. Apresentarei inicialmente o histórico relatado pela mãe (3.2.1); em seguida, o seu diagnóstico clínico (3.2.2), detalhando características da ECNP e da Síndrome de Turner; o acompanhamento clínico-terapêutico (3.2.3); as informações sobre a sua escolarização (3.2.4); e as características linguísticas-interacionais.

3.2.1 Histórico social, familiar e clínico de Gabriela

No período das filmagens, Gabriela estava com 3 anos e 10 meses (DN: 11/05/2018). A criança reside com os pais e o irmão de 16 anos. É a segunda filha do casal Ana (mãe) e Caio (pai), que tiveram o primeiro filho logo no início do relacionamento.

Sua mãe conta que não planejou a gestação de Gabriela e que sua concepção aconteceu em um período de transição do tipo de anticoncepcivo que utilizava. Por isso, relata que a descoberta da gestação foi uma grande surpresa para o casal. De acordo com Ana, após a confirmação da gravidez, ela passou por um longo e difícil processo de sua aceitação. A mãe conta que, durante esse processo, foi muito importante todo o acolhimento e auxílio que teve

do marido, familiares, amigos e conhecidos que a apoiaram e ajudaram-na, desde a preparação do enxoval de Gabriela até palavras de incentivo e conforto.

De acordo com Ana, apesar desse processo de difícil aceitação da gravidez, a gestação foi tranquila, mas sob acompanhamento neonatal de alto risco em razão da hipertensão materna. Por essa razão, o nascimento de Gabriela se deu prematuro, com 35 semanas de gestação. Sobre o parto, Ana ficou em trabalho durante 24 horas, devido à decisão do médico obstetra da maternidade que orientou uma concepção natural. Ana conta que, na gravidez de seu primogênito, igualmente apresentou quadro de pré-eclâmpsia e teve indicação médica de realizar cesariana. Sua experiência com a gestação anterior foi ignorada pelo médico e isso fez Ana ser tomada pelo sentimento de revolta pela falta de sensibilidade do profissional em escutá-la. Segundo ela, foi somente na troca do plantão médico que uma outra obstetra, que assumiu os cuidados, indicou o parto cesariano com urgência porque, de acordo com a médica, o feto estava em sofrimento. Pelo relato de Ana, após seu nascimento, Gabriela precisou permanecer por três horas na UTI neonatal, totalizando cinco dias de internação com monitoramento da taxa de glicose.

Ainda na história de Gabriela, foi por volta dos seus nove meses de vida que se iniciou uma jornada no processo de investigação diagnóstica. De acordo com a mãe, a busca começou a partir da observação de uma amiga enfermeira, quando Gabriela estava por volta dos quatro meses de idade. Elas observaram que a criança apresentava pouca movimentação do braço direito.


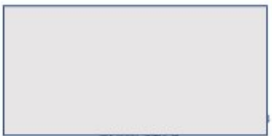
Nesse mesmo período, entre os nove e dez meses de idade, a criança passou a frequentar a creche. A professora também percebeu em Gabriela uma menor movimentação e uso da mão e do braço direito. Diante desse fato, na consulta com a médica neuropediatra que acompanhava Gabriela em ambulatório específico para crianças prematuras, essa questão foi trazida pelos pais e logo foi dado início ao processo avaliativo-diagnóstico.

3.2.2 Diagnóstico clínico

De acordo com o relato da mãe, o diagnóstico ocorreu no mês de março de 2019. Portanto, aos nove meses de idade, Gabriela realizou a primeira ressonância magnética do crânio, indicada pelo médico neurologista (Figura 1). Ao receber o resultado da tomografia computadorizada (TC) o médico emitiu o seguinte parecer: “*o exame clínico indica tratar-se*

de paralisia cerebral hemiplégica a esquerda (CID 10: G 80.2)".¹² "A TC mostrou anormalidades sequelares no hemisfério direito, que sugerem acidente vascular isquêmico, no território da artéria cerebral média direita, pré ou perinatal".

Figura 1 - Laudo da Ressonância Magnética do crânio

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tomografia Computadorizada Multifalx • Ultrassonografia <ul style="list-style-type: none"> - Doppler Colorido • Músculo Quadrado • Ósteoa-Osteíte • Medição Patel com 4D | <ul style="list-style-type: none"> • Ressonância Magnética • Morfometria Digital • Densitometria Óssea de Corpo Inteiro • Sacrografia com Doppler Colorido • Dactilografia Digital • Biópsias e Funções |
| Paciente [Redacted] Solicitar [Redacted] Data: 12/03/2019 Data de Nascimento: [Redacted] |  2000086759 |
| RESSONÂNCIA MAGNÉTICA DO CRÂNIO | |
| INDICAÇÃO CLÍNICA: hemiparesia direita. TÉCNICA: Realizado o estudo de ressonância magnética através das aquisições Sagital ponderada em T1, Axial ponderada em T1, T2, FLAIR, T2*, DWI, Coronal ponderada em T2 e, após a injeção do contraste paramagnético, obtve-se Axial T1. | |
| ANÁLISE: Alteração morfoestrutural córtico-subcortical subcentral esquerda, com hipossinal em T1, hipersinal em T2, atenuação / gliose em FLAIR, associada a distensão dos espaços líquóricos adjacentes, sulcos e cavidade ventricular lateral. Assimetria dos pedúnculos cerebrais, menor à esquerda (degeneração walleriana). Alteração de sinal da substância branca supratentorial especialmente frontoparietal. Cavum do septo pelúcido e vergas - variantes. Mielinização adequada para a idade. Cisto aracnoideo temporal polar esquerdo - espessura de 1,3 cm. Leve acentuação dos sulcos frontais e temporais polares. Fluxo sanguíneo habitual nas grandes artérias intracranianas, segundo os critérios spin-eco. Ausência de restrição a difusão da água. Ausência de impregnação anormal pelo contraste paramagnético. Órbitas sem alterações. Material hidratado em células mastoideas bilaterais. | |
| CONCLUSÃO: Malácia em território silviano superficial esquerdo - infarto. Leucopatia. Cisto aracnoideo temporal polar esquerdo. | |
|  (Médico Executor) | |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a mãe de Gabriela, a causa da Encefalopatia foi considerada perinatal, conforme consta no laudo médico obtido no prontuário da criança (Figura 2), como sequela de

¹² Embora o parecer médico descreva “paralisia cerebral hemiplégica a esquerda e anormalidades sequelares no hemisfério direito”, possivelmente o profissional na escrita do relatório inverteu a lateralidade dos fatos.

tônus, Gabriela apresenta a forma espástica. De acordo com a literatura (POLIA, 2019), a maioria das crianças com PC apresenta esse tipo de sequela.

Figura 2 - Laudo médico

LAUDO MÉDICO

PACIENTE: [REDACTED]
 DATA DE: [REDACTED]

A paciente acima faz acompanhamento neurológico por AVC isquêmico intra-útero, Sd de Turner e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Apresentou progresso motor importante no último ano, não sendo observadas assimetrias da força neste momento.

Apresenta principalmente atraso no desenvolvimento da linguagem verbal. Necessita de fonoterapia, terapia ocupacional e fisioterapia motora, de forma contínua e por tempo indeterminado.

CID 10 G80.9 F80.9

[REDACTED] 09/12/2020 - 10:17:20

Ativar o Windows

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a investigação da ECNP, os achados clínicos mostraram uma alteração sugestiva da síndrome de Turner (ST). O diagnóstico genético da ST foi confirmado por meio do exame genético que evidenciou a monossomia completa do cromossomo X.

Figura 3 - Resultado do exame genético

2053

Paciente: [REDACTED]
 Data da Coleta: 31-07-2019 07:50 F Cadastro no Laboratório: 2019063691
 Unidade: Ambulatório HU Médico Dr(a): [REDACTED]

| Exame: | Material: | Método: | Resultado | Valores de Referência | Amostra (1) |
|-------------------------------|---|-----------------------|-------------------------------|---|-------------|
| CARIÓTIPO | SANGUE COM HEPARINA | Cultura de linfócitos | 46,X,del(X)(q24)(18)/45,X[12] | Sexo feminino: 46,XX Sexo masculino: 46,XY | |
| Resultado: | Este exame não detecta microdeleções nem mosaicismos de baixa frequência. Sugere-se cariótipo dos pais. | | | | |
| Numero de células analisadas: | 30 | | | | |
| Usuário(s): | | | | | |

Ativar o Windows

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, ao buscar entender o sujeito sobre o qual este estudo está direcionado, tratarei a seguir sobre os seus principais diagnósticos, abordando o que vem a ser a encefalopatia crônica não progressiva (ECNP) e a síndrome de Turner (ST) e quais são as consequências na vida dos sujeitos com esses acometimentos.

3.2.2.1 A Encefalopatia Crônica Não Progressiva

A encefalopatia crônica não progressiva (ECNP), comumente conhecida como Paralisia Cerebral (PC), é uma patologia que decorre de uma lesão estática em cérebros imaturos (em desenvolvimento). Usualmente, utiliza-se o termo ECNP para caracterizar as mais diversas disfunções motoras e dificuldades de equilíbrio e de coordenação motora. A ECNP atinge o Sistema Nervoso Central (SNC) prejudicando o tônus, a postura e a motricidade do sujeito.

De acordo com Polia, a ECNP é definida como

[...] uma seqüela de agressão encefálica, que se caracteriza, primordialmente, por um transtorno persistente, mas não invariável, do tônus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância e que não só é secundário a essa lesão não evolutiva do encéfalo, senão, devido também, a influência que tal lesão, exerce na maturação neurológica (POLIA, 2019, p. 38).

Importa destacar que essa lesão não evolutiva do encéfalo não é progressiva, diferenciando, dessa forma, a ECNP de outras patologias crônicas progressivas. Esta nova definição, segundo as *Diretrizes de Atenção à pessoa com Paralisia Cerebral* (BRASIL; 2013), não determina um limite de idade específica, contudo, reafirma a noção de que os distúrbios devem ter ocorrido precocemente no desenvolvimento biológico da criança, isto é, “antes da de se ter as funções desenvolvidas (andar, manipular objetos etc.), assim, os 2 ou 3 primeiros anos de vida são os períodos mais importantes para resultar os distúrbios da paralisia cerebral” (BRASIL, 2013, p. 10).

A incidência da ECNP é de dois para cada 1.000 nascidos vivos em todo o mundo, o que a torna a causa mais comum de deficiência física na infância. A desordem motora na ECNP pode ser acompanhada de alterações sensoriais, perceptivas, cognitivas, de comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários. Contudo, essas alterações nem sempre estão presentes, bem como não há correlação direta entre o repertório neuromotor e o repertório cognitivo.

Nessa circunstância, as alterações do SNC decorrem de fatores que abrangem um grupo bastante heterogêneo quanto à etiologia, aos sinais clínicos e à severidade de alterações, que podem ser decorrentes de fatores endógenos e exógenos, sendo que tal fato decorre em diferentes dimensões de sequelas nas pessoas com essa condição (BRASIL, 2013).

As causas da ECNP podem ter origem pré, peri ou pós-natais, as quais estão relacionadas aos mais diversos aspectos. Segundo as diretrizes, são preditores para encefalopatia: a baixa idade gestacional, o baixo peso ao nascer, a asfixia perinatal, a leucomalácia periventricular ou subcortical, a hemorragia intraventricular grave, a isquemia cerebral e a lesão da substância cinzenta profunda (BRASIL, 2013).

Em relação aos fatores pré-natais, salientam-se o retardo do crescimento intrauterino e o baixo peso ao nascer, a doença tireoidiana ou as infecções virais agudas maternas no período da gestação – como, no caso, a exposição perinatal ao vírus da herpes, o qual quase duplica o risco de ECNP nos recém-nascidos (BRASIL, 2013). Outros fatores, como, por exemplo, o descolamento prematuro da placenta, o prolapso do cordão umbilical e o choque hipovolêmico materno, também podem causar dano cerebral em fetos saudáveis.

Atualmente, há evidências que indicam que a ECNP resulta de uma associação de fatores, incluindo a predisposição genética e os desencadeadores ambientais intra e extrauterinos. A Tabela 1, a seguir, apresenta o risco relativo determinado pelos fatores mais prevalentes para a ocorrência da ECNP.

Tabela 1 – Fatores de risco do recém-nascido para paralisia cerebral

| Fatores de Risco | risco relativo* (IC 95%) |
|---|--------------------------|
| 1. Preconcepcionais | |
| Tratamento para infertilidade | 4,43 (1,12 – 17,60) |
| Historia familiar de doença neurológica | 2,73 (1,31 – 6,41) |
| Historia familiar de convulsões | 2,55 (1,31 – 4,04) |
| 2. Perinatais | |
| Retardo de crescimento intrauterino <percentil 3 | 38,23 (9,44 – 154,79) |
| Retardo de crescimento intrauterino percentil 3 – 9 | 4,37 (1,43 – 13,38) |
| Doença tireoidiana materna | 9,7 (1,97 – 47,91) |
| Pré-eclampsia grave | 6,3 (2,25 – 17,62) |
| Hemorragia anteparto moderada a grave | 3,57 (1,30 – 13,38) |
| Doença viral | 2,97 (1,52 – 5,80) |
| Anormalidades morfológicas da placenta | 2,07 (1,15 – 3,73) |
| 3. Intraparto | |
| Evento intraparto agudo | 4,44 (1,30 – 15,22) |
| Apresentação occipito-posterior | 4,29 (1,79 – 10,54) |
| Hipertermia intraparto | 3,86 (1,44 – 10,12) |
| Parto instrumentado | 2,34 (1,16 – 4,70) |

| | |
|-------------------------|--------------------|
| Cesariana de emergência | 2,17 (1,01 – 4,64) |
| Fonte: (BRASIL, 2010) | |

Fonte: *Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral* (BRASIL, 2013).

Como exposto na Tabela 1, as causas da ECNP são inúmeras. No Brasil, a ECNP decorre frequentemente de “problemas gestacionais, más condições da nutrição materna e infantil, atendimentos médico e hospitalar precários ou inadequados” (POLIA, 2019, p. 39), perante, principalmente, as demandas clínicas advindas de crianças prematuras, que carecem de uma adequada maturação neurológica.

De acordo com Polia (2019), a espasticidade é a forma mais frequente de tônus muscular que acomete 75% das crianças com ECNP, sendo que esse tipo de tônus dificulta no alongamento dos músculos e da musculatura tensa/contraída das crianças com esse tipo de tônus. Ainda segundo a autora, as crianças com espasticidade podem apresentar os membros inferiores cruzados como uma tesoura, os pés em posição de “bailarina” (com projeção das pontas para baixo) e os membros superiores podem apresentar dedos fletidos e/ou polegares “presos” dentro da palma da mão.

Figura 4 - Criança com ECNP do tipo espástica

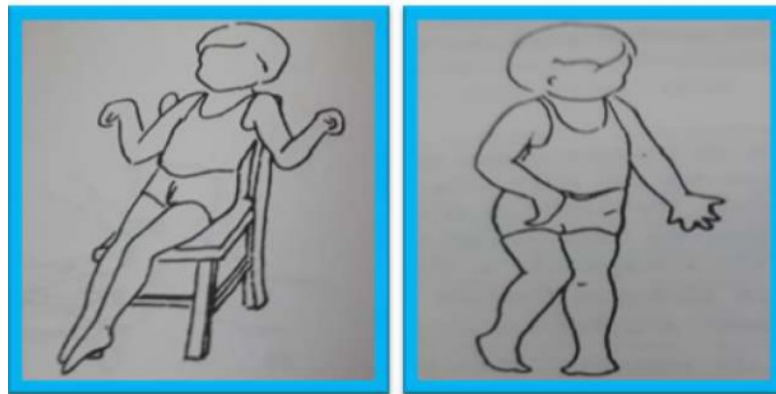


Fonte: Polia (2019, p. 42).

A paralisia cerebral discinética se caracteriza por produção de movimentos atípicos, que ocorrem quando o indivíduo tenta executar qualquer movimento de maneira voluntária, sendo ocasionada por lesão do sistema extrapiramidal, principalmente nos núcleos de base (corpo estriado). Abrange a distonia (tônus muscular muito variável desencadeado pelo movimento) e a coreoatetose (tônus instável, com presença de movimentos involuntários e movimentação associada) (BRASIL, 2013).

Segundo Polia (2019), nos quadros de ECNP discinética, são descritas situações que encontram hipotonia (flacidez muscular) na infância, que poderá trocar para hipertonia (rigidez muscular).

Figura 5 - Criança com ECNP atetoide

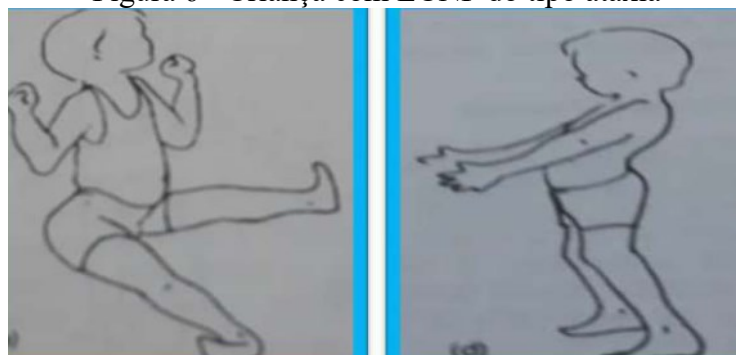


Fonte: Polia (2019, p. 42).

A paralisia cerebral atáxica se caracteriza por movimentos incoordenados, tremor intencional e uma marcha com aumento da base de sustentação, sendo ocasionada por uma disfunção no cerebelo (BRASIL, 2013).

De acordo com Polia (2019), esse quadro é demonstrado por uma hipotonia muscular ao nascer e por dificuldades nas habilidades motoras e de linguagem, com associação entre o grau de comprometimento motor e as deficiências associadas. Em outras palavras, quanto maior o comprometimento motor, mais serão as deficiências associadas.

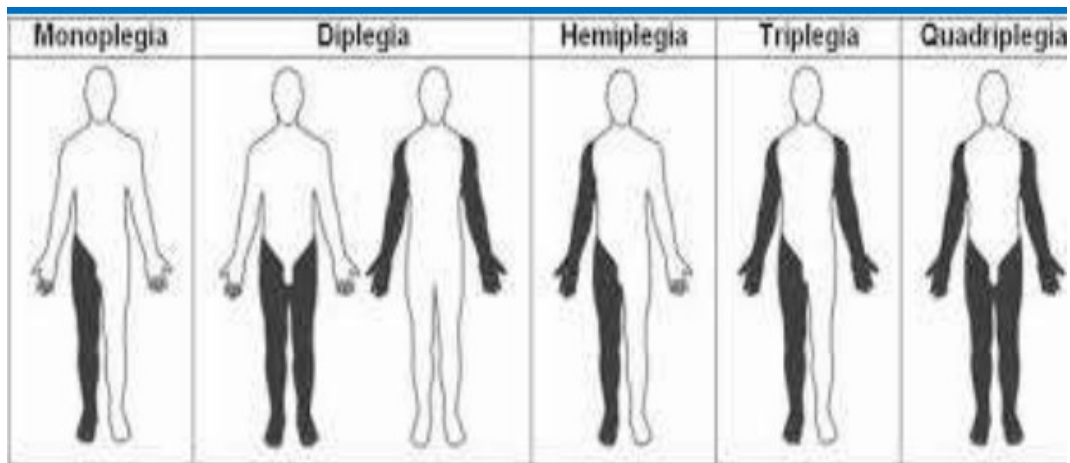
Figura 6 - Criança com ECNP do tipo ataxia



Fonte: Polia (2019, p. 42).

A distribuição topográfica da ECNP possibilita identificar quais os membros corporais foram afetados, como pode ser visualizado na Figura 7, a seguir.

Figura 7 - Distribuição topográfica da encefalopatia crônica não progressiva



Fonte: Polia (2019, p. 43).

Em relação à dependência do local e da extensão da lesão, as crianças com ECNP podem apresentar disfunções de praxia, gnosia e de linguagem, já que existe uma relação intrínseca e permanente entre a motricidade e a linguagem. Por conseguinte, as dificuldades de aquisição podem estar relacionadas aos reflexos primitivos e ao atraso do controle motor da cabeça e a presença de movimentos involuntários (POLIA, 2019).

Em relação aos distúrbios da comunicação na PC, é estimado uma variação de 31% a 88%, podendo essa variação estar relacionada à falta de consenso sobre a definição de distúrbios da comunicação, à gravidade da paralisia cerebral e à variabilidade dos fatores que interferem no desenvolvimento de linguagem (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, nos casos de variação clínica nas crianças com ECNP onde o transtorno motor acomete a região da cintura escapular e do tronco superior, a lesão age no controle da musculatura orofacial e atua na respiração e na coordenação pneumofonoarticulatória, e as consequências poderão provocar diversos prejuízos na produção dos sons articulados da linguagem (BRASIL, 2013).

Polonio e Silva (2013) também corroboram que a ECNP afetará a linguagem quando a lesão acometer algumas funções motoras ligadas à produção da fala articulada, que, por vezes, impede o sujeito de verbalizar palavras.

Vasconcellos (1999, 2004) chama atenção para o fato de que, entre as mais diferentes vertentes, o fato de a criança ser acometida pela ECNP já é, em si, suficiente para que se afirme que sua relação com a linguagem será necessariamente problemática. Contudo, a partir dos estudos com essas crianças que apresentavam restrição verbal, a autora postula que “essa ‘paralisia’ orgânica não impede o movimento da língua, nem o movimento desse sujeito na linguagem”, pois, mesmo que aconteçam dificuldades ou desvios na linguagem, essas devem ser atribuídas “à relação da criança com a linguagem e seu funcionamento e não a fatores estranhos ou externos a ele” (VASCONCELLOS, 2004, p. 329).

Por fim, temos que as variabilidades clínicas na ECNP comumente estão proporcionalmente interligadas à severidade funcional em dependência à localização cerebral e à extensão da lesão. Isto porque, de acordo com Polia (2019), a ECNP causa uma falha ou um impedimento na maturação do SNC em desenvolvimento, o que acarreta a ocorrência de padrões motores atípicos que disputam com os padrões típicos. Quando o padrão atípico prevalece, tende a prejudicar o desenvolvimento da criança. Segundo a autora, é a partir do segundo trimestre de vida do bebê que o padrão motor atípico é mais visível, a partir do momento em que a criança se torna mais ativa e tenta desenvolver suas habilidades motoras, ou seja, quando começa a sentar, a usar mais as mãos e os braços, a se levantar e andar etc.

Como relatado pela mãe de Gabriela, foi nesse mesmo período de vida que a mãe e/ou outros que conviviam com a criança perceberam a atipicidade dos padrões de movimento e de postura de Gabriela. Outro ponto característico do desenvolvimento motor de Gabriela que corrobora os achados da literatura se refere ao fato de que o marco motor das crianças com ECNP é atingido mais tarde, se comparado com as crianças com desenvolvimento neuropsicomotor típico. No caso de Gabriela, a criança necessitou de acompanhamento sistemático de fisioterapia motora, alcançando os marcos motores de sentar sem apoio aos 9 meses e a marcha independente por volta dos 24 meses.

3.2.2.2 *Síndrome de Turner*

A Síndrome de Turner (ST) é uma condição rara, decorrente da deleção total ou parcial do cromossomo X. Nessa síndrome, a monossomia 45, X, caracterizada pela presença de um único cromossomo X em todas as células, é o cariótipo mais frequente (40 a 60% dos casos). Apesar do cariótipo 45, X ser o mais frequentemente encontrado, outras anormalidades do

cariótipo são descritas na ST, como por exemplo, a duplicação do braço longo (q) do cromossomo X e a perda concomitante do braço curto (p), formando um isocromossomo (isoXq), a formação de anel (rX), deleções do braço curto e longo do cromossomo X (Xp- ou Xq-), moissacismos (45, X/46, XX) ou cariótipos com a presença de todo o cromossomo Y ou partes dele (OLIVEIRA, 2014).

Define-se por uma anormalidade cromossômica sexual que acomete entre 1:2000 e 1:5000 recém-nascidas do sexo feminino (ALPES; SANTOS; MANDRÁ, 2021; COSTA *et al.*, 2005; MANDELLI; ABRAMIDES, 2011; OLIVEIRA, 2014). Foi descrita pela primeira vez na década de 1930 e, em 1938, Henry Turner a caracterizou detalhadamente relatando uma série de casos de meninas com infantilismo sexual, *cubitus valgus* e pescoço alado (OLIVEIRA, 2014).

Contudo, a base genética da ST passou a ser mais bem entendida com a descoberta do gene *SHOT* (*short stature homeobox*), localizado na região pseudoautossômica do cromossomo X ou do cromossomo Y, que pertence a uma família de genes *homeobox*, reguladores transcricionais e controladores-chave do processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2014)

Sabe-se, atualmente, que a localização do gen SHOT é dentro da faringe e no primeiro e segundo arcos do embrião de seis semanas gestacionais em diante. Tais arcos se desenvolvem em maxila, mandíbula e ossículos da orelha média, orelha externa e em músculos envolvidos na abertura da tuba auditiva, da língua, do controle da tensão do palato mole e das mudanças das expressões faciais. Dessa forma, muito das características das pessoas com ST – como a baixa estatura, perda auditiva sensorineural, orelha proeminente, otite média crônica, apneia obstrutiva do sono, problemas de aprendizagem e de motricidade orofacial (sugar, comer, soprar e articular) – são provavelmente explicadas pela haploinsuficiência da expressão SHOT (OLIVEIRA, 2014).

A manifestação clínica da ST é variada. As alterações mais frequentes relatadas são: a baixa estatura, imaturidade do desenvolvimento sexual, pescoço alado (curto) na infância, anomalias renais e cardiovasculares. O fenótipo ainda abrange irregularidades somáticas, como face triangular, nariz pequeno, baixa implantação de cabelo e tórax *escavatum*. Alterações na visão também são observadas, como ptose, estrabismo, catarata, nistagmo e miopia. Também existem relatos de alterações audiológicas, como o lóbulo proeminente, otite média e perda auditiva do tipo neurossensorial. Relativas à cavidade oral, há o relato de palato ogival, mandíbula pequena e má-oclusão dentária (MANDELLI; ABRAMIDES, 2011).

Alpes, Santos e Mandrá (2021), discutindo os achados literários de Murphy (2009) sobre linguagem e letramento na ST, relatam que não são esperadas alterações de linguagem em

crianças com ST. Ou seja, a maioria dos resultados encontrados nas avaliações neurocognitivas com as crianças estudadas por Murphy indica QI verbal, subtestes de semelhanças verbais, compreensão verbal e vocabulário dentro da média típica, quando comparados com crianças em desenvolvimento típico.

Além das supracitadas, várias outras alterações clínicas e malformações foram associadas às meninas e mulheres com ST. Em vista disso, exige-se um cuidado multiprofissional para com esses sujeitos que envolve geneticistas, endocrinologistas, cardiologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, oftalmologistas, ortopedistas, gastroenterologistas, ortodontistas e psicólogos (OLIVEIRA, 2014).

No caso de Gabriela, a criança é acompanhada anualmente por diversas especialidades médicas, como endocrinologista, cardiologista e otorrinolaringologista. Sua estatura está na faixa esperada para a idade, apresentando um padrão de crescimento típico não necessitando até o momento de tratamento hormonal.

3.2.3 Acompanhamento clínico-terapêutico

Desde o diagnóstico de paralisia cerebral (PC), Gabriela tem tido acompanhamento neuropediátrico a cada 6 meses em uma unidade hospitalar infantil. Com o diagnóstico da lesão cerebral, passou também por acompanhamento fisioterápico semanalmente. Com a investigação para o diagnóstico da ST, passou a ser acompanhada por médico geneticista, otorrinolaringologista e cardiologista. A mãe conta que a criança apresentou episódios recorrentes de otites no primeiro ano de vida, mas que, após o tratamento, não apresentou mais quadros infecciosos de orelha externa. Segundo a genitora, a criança realiza acompanhamento anual com o médico otorrinolaringologista. Realizou avaliação auditiva e o resultado se encontrava dentro dos esperados, ou seja, sem alterações nas vias auditivas periféricas ou centrais.

Nesse período de muitas idas a especialistas médicos no processo de investigação do diagnóstico de ST, com 1 ano e 5 meses, Gabriela passou por avaliação multiprofissional em uma instituição pública estadual que é referência no atendimento a pessoas com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista (TEA). Após o processo avaliativo multiprofissional, o laudo tem a seguinte impressão diagnóstica: “Criança com 01 ano e 05 meses, com diagnóstico anterior de paralisia cerebral hemiplégica direita e em investigação da Síndrome de Turner. No momento apresentando atraso global do desenvolvimento”. Recebeu

como encaminhamentos sugeridos: “Frequentar Programa de Estimulação Precoce em centro de atendimento educacional especializado”. Como não havia a vaga imediata no programa de estimulação precoce (EP)¹³ na instituição, a criança entrou em lista de espera, sendo orientada a procurar vaga também em outros serviços de EP. Logo em seguida, a criança conseguiu ingressar na estimulação precoce em uma associação civil beneficente, para atendimentos uma vez na semana, em sessões de 40 minutos, continuando com as sessões individuais no serviço de fisioterapia e fonoaudiologia.

Com 2 anos e 7 meses de idade, a médica neurologista avaliou Gabriela e considerou que a criança apresentava “progresso motor importante no último ano” (cf. laudo emitido na data 9 dez. 2020, reproduzido a seguir na Figura 8). Entretanto, “apresenta principalmente atraso no desenvolvimento de linguagem verbal”, indicando terapia intensiva e por tempo indeterminado de fonoterapia, terapia ocupacional e fisioterapia motora. A Figura 8, a seguir, reproduz o laudo.

Figura 8 - Laudo médico

LAUDO MEDICO

PACIENTE: [REDACTED]
 DATA DE N: [REDACTED]

A paciente acima faz acompanhamento neurológico por AVC isquêmico intra-útero, Sd de Turner e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Apresentou progresso motor importante no último ano, não sendo observadas assimetrias da força neste momento.

Apresenta principalmente atraso no desenvolvimento da linguagem verbal. Necessita de fonoterapia, terapia ocupacional e fisioterapia motora, de forma contínua e por tempo indeterminado.

CID 10 G80.9 F80.9

[REDACTED] 09/12/2020 - 10:17:20

Dr. [REDACTED]

Fonte: Dados da pesquisa.

¹³ “Entende-se a estimulação precoce uma abordagem de caráter sistemático e sequencial, que utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos” (LIMA; FONSECA, 2004; RIBEIRO *et al.*, 2007; HALLAL; MARQUES; BRACHIALLI, 2008 *apud* BRASIL, 2016, p. 81).

Importa destacar que, nesse período que a criança deveria receber as terapias “sistemáticas” e “intensivas”, Gabriela teve parte de seu processo terapêutico (escolar e social) na modalidade remota. O fato se deu imposto pelo período pandêmico provocado pelo vírus da Covid-19.

Como sabido, no início do período pandêmico, em 2020, a sociedade brasileira – bem como outras regiões de todo o mundo –, sob a determinação de decretos federais, estaduais e municipais, sofreu modificações e restrições de interação social, afetando a participação social em escolas, clínicas, centros terapêuticos, entre outros lugares, sob a determinação de restrição da circulação de pessoas como uma das medidas de controle da propagação do vírus.

O retorno para a modalidade de atendimento presencial aconteceu no período “pós-pandêmico”, de acordo com o decreto que regia as normativas do município/instituição. A partir de 18 de agosto de 2021, já com 3 anos e 3 meses de idade, a criança então conseguiu a vaga no Programa de Estimulação Precoce em uma instituição pública estadual, com encontros marcados duas vezes na semana, com uma carga horária de atendimento no programa das 10h10 às 12h30. Deu-se início a “uma abordagem de caráter sistemático e sequencial” nos serviços de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e reabilitação cognitiva, com vistas a um maior aproveitamento da plasticidade cerebral, potencializando seu desenvolvimento biopsicossocial.

3.2.4 Escolarização

Desde os 10 meses, Gabriela frequentava regularmente a creche municipal. Não apresentou quaisquer dificuldades na adaptação ao ambiente escolar. De acordo com o relato da mãe, tem apresentado boa inserção no espaço escolar e um bom relacionamento interpessoal. Na instituição, de acordo com a mãe, não há relatos de dificuldades na interação de Gabriela com seus pares nem para interagir com os professores. A criança, em sua rotina cotidiana, reconhece no objeto (mochila da escola) a hora de ir para a escola.

3.2.5 Percepções de interlocutores sobre a interação com Gabriela

De acordo com a mãe, as expressões de Gabriela nos primeiros meses de vida eram predominantemente de sons vocálicos e do gesto de apontar. Ela imitava alguns sons vocais em

jogos de linguagem, entretanto olhava pouco para o rosto do interlocutor. Marcante no processo de aquisição, segundo a mãe, foi o fato de a primeira palavra, “papai”, emitida por volta dos 24 meses, ter sido produzida de forma bastante articulada: “ela falava certinho. Só que aí de repente, depois, parou” (cf. relato da mãe). Uma outra característica, comentada pela mãe (e pelos terapeutas), é a produção do fonema /i/ (alongada “iiiiiii”): Gabriela produzia o som sistematicamente em momentos de brincar ou quando caminhava pela casa, também observado e descrito pelas terapeutas quando ouviam a criança brincando ou andando pela recepção do Centro de Reabilitação.

Outra característica era o uso generalizado de partes de uma palavra, como, por exemplo, da sílaba /ma/ (significado: mãe) para chamar a mãe, o pai e qualquer outro adulto. Segundo a mãe, atualmente, a criança produz verbalmente /pa/ (pai), dá (dar), mais (mais), si (sim), não (não), “só que você tem que dizer pra ela falar, senão ela vai nos gestos”. A criança usa do apontar para pedir o que deseja (pipoca, roupa etc.) e de “gestos caseiros” para pedir desenhos animados que gosta de assistir na televisão ou para pedir a história que quer ouvir. De acordo com a mãe, Gabriela gosta de ouvir histórias religiosas antes de dormir. A mãe conta que, desde que ela era bebezinha, ela e o pai cantavam para ela. As histórias de literatura infantil entraram no cotidiano da criança a partir de sua interação com os livrinhos na creche.

A mãe conta que foram as professoras da creche que “se envolveram bastante” com o desenvolvimento da criança e que igualmente orientaram a mãe para procurar atendimento fonoaudiológico, pois falaram “vê a fono que ela [Gabriela] não tá fazendo som nenhum”. A opinião das professoras da escola fez com que a família começasse a observar melhor o processo de aquisição de linguagem de Gabriela. A partir do encaminhamento escolar para um Centro de Referência Municipal para a avaliação diagnóstica dada pela escola, a mãe procurou atendimento fonoaudiológico para a criança.

3.3 PROCEDIMENTOS

Nesta seção, apresentarei os procedimentos utilizados para a geração dos dados desta pesquisa, que foram a entrevista, a videogravação e o diário de campo. Inicialmente, discorrerei sobre a entrevista, a qual utilizei de uma estrutura semidirigida com roteiro aberto. Em seguida, descreverei sobre a videogravação das interações, que foram as principais bases de análise no estudo. E, por fim, o diário de campo, feito com o objetivo de registrar as minhas impressões e as informações a respeito das interações por mim observadas e gravadas.

3.3.1 Entrevistas

Segundo Freitas, Vygotsky compreende a pesquisa “como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna ‘promotora de desenvolvimento mediado por um outro’” (FREITAS, 2002, p. 24), já que, para o autor, o conhecimento é construído diante de inter-relação entre os sujeitos.

Assim, para autora,

O pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas ideias afirmando que critério que se busca numa pesquisa não é a precisão de conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado (FREITAS, 2002, p. 25).

Assim, a interação entre as minhas percepções enquanto pesquisadora e as percepções que a mãe e os demais interlocutores trazem sobre o perfil interacional de Gabriela é essencial para a compreensão que a presente pesquisa se propõe a oferecer. Além disso, ao considerar que dados contextuais de vida dos sujeitos pesquisados são importantes para o estudo e ao conceber que a língua(gem) é constituída pela cultura e ideologia do falante, abarcar o contexto social no estudo se torna uma prática imprescindível para as análises. Por esses motivos, neste estudo de caso, as entrevistas se constituíram em uma importante complementação às videograções.

De acordo com Freitas, a entrevista pode ser entendida “como uma produção de linguagem” (FREITAS, 2002, p. 37) que se efetua mediante a interação verbal e seu caráter dialógico. É, portanto, um lugar de produção de enunciados que dialogam e engendram sentidos na interação dos sujeitos implicados.

Considerando a entrevista como um espaço de interrelação, o diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa rompe com a visão convencional de entrevista, em que o pesquisador “coleta” informações do sujeito pesquisado – visto como um sujeito passivo e mero informante. Ao invés disso, consideramos a entrevista como estando “submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, 2011, p. 11).

De acordo com Szymansky, a entrevista ocorre em um encontro requerido pelo pesquisador e é “ele quem elege a questão de estudo como algo de importância, [...] escolhe quem entrevistar e dirige a situação da entrevista” (SZYMANSKI, 2011, p. 11). Na perspectiva da presente pesquisa, por meio do diálogo, pesquisador e pesquisado(s) buscam uma condição de horizontalidade ou de igualdade na interação. Assim, os objetivos da entrevista e as informações que se pretende obter devem estar relacionados a quais conhecimentos efetivamente a entrevista estará trazendo e em que contribuirá para responder ao problema a ser pesquisado.

Neste estudo, a estrutura da entrevista foi a semidirigida com roteiro aberto. Isto é, ainda que tenha feito uso de um roteiro de questões de meu interesse, estimei o relato dos entrevistados por meio de questões bastante amplas, que possibilitaram o relato variado de experiências de vida e/ou percepções pessoais a respeito da interação com Gabriela. Sua história de vida foi perguntada apenas para a mãe. Assim como o diagnóstico, sintomas, tratamentos realizados, terapias, exames audiológicos realizados, orientações recebidas dos profissionais de saúde, atividades da vida diária e vida escolar. Especificamente sobre interação e compreensão, utilizei as questões norteadoras descritas no Apêndice A. As entrevistas foram videogravadas e, posteriormente, trechos que se mostraram relevantes foram transcritos para as análises.

3.3.2 Videogravação de interações

Partindo de uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN; (VOLOSHINOV), 1979; BAKHTIN, 1997; VOLOCHÍNOV; V.N, 2013) e, em particular, da Neurolinguística Discursiva (ND), a interação humana pode ser mais adequadamente avaliada a partir de dados contextualizados na vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, ao invés de se apoiar em dados de uso da linguagem baseados em protocolos, desvinculados de contextos e interlocutores com os quais a criança está familiarizada, os dados analisados nesta pesquisa emergiram de situações dialógicas entre os sujeitos participantes do estudo em variadas práticas de linguagem, realizadas em seu contexto social cotidiano (e significativo).

As gravações em vídeo foram escolhidas como forma de geração de dados, pois conseguem captar os recursos multimodais presentes na interação.

Para registro das situações dialógicas espontâneas da quais Gabriela participa, foi adotado o método de uma câmera de *smartphone* fixa (afixada em um suporte na mesa) nos momentos em que a criança interagiu junto aos demais participantes do estudo, sentada à mesa

ou em tatame de chão, e/ou uma câmera de *smartphone* não-fixa (que a pesquisadora segurava e movia para enquadrar a criança), para os momentos em que a criança interagiu em atividades fora da mesa e/ou contemplava movimentação do corpo no ambiente. Durante as filmagens, o ângulo da câmera não-fixa procurou privilegiar posições que contemplassem focos mais abertos, capazes de registrar a interação como um todo e não exclusivamente em Gabriela.

As videograções foram registradas por mim (pesquisadora) em um Centro de Reabilitação Multiprofissional, local que Gabriela, acompanhada da mãe, frequenta o Programa de estimulação precoce. No programa, a criança realiza atendimento clínico-reabilitatório em sessões individuais de 40 minutos, duas vezes na semana, nos serviços de fonoaudiologia, estimulação cognitiva, terapia ocupacional e fisioterapia.

O Centro de Reabilitação Multiprofissional no qual foram realizadas as gravações é vinculado a uma instituição pública estadual que atende crianças e adolescentes de zero a 17 anos e 11 meses de idade que possuam diagnóstico(s) médico(s), como o de Atraso de Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNP), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down (SD), Paralisia Cerebral (PC), entre outros.

Os registros de situações naturais espontâneas relativos às interações das quais Gabriela participou ocorreram duas vezes na semana, dentro de um período de 54 dias, realizadas entre 30 de março e 13 de maio de 2022. Nesse período, a criança tinha de 3 anos e 10 meses a 4 anos e 1 mês de idade.

As interações de Gabriela foram gravadas em vídeo por 20 minutos. Outros momentos em que Gabriela está participando das interações também foram vídeo-gravados, porém com duração menor que 20 minutos por se caracterizarem em interações mais rápidas, como nos momentos de oferta da alimentação dentro do refeitório do centro de reabilitação e/ou em sala de espera ou corredores nos momentos dos intervalos iniciais ou finais entre as sessões terapêuticas.

Por fim, a seguir, no Quadro 4, apresento, de forma sistematizada, a organização das gravações, a fim de oferecer uma visão geral dos participantes da diáde e do local de interação.

Quadro 4 - Geração de dados videogravados

| | Data | Local | Participantes na cena |
|------------|--------------|--------------------|------------------------------|
| Gravação 1 | 30 mar. 2022 | Refeitório | Ana – Gabriela |
| Gravação 2 | 30 mar. 2022 | Refeitório | Ana – Gabriela |
| Gravação 3 | 01 abr. 2022 | Sessão terapêutica | Maria - Gabriela |
| Gravação 4 | 13 abr. 2022 | Sessão terapêutica | Maria - Gabriela |
| Gravação 5 | 13 abr. 2022 | Sessão terapêutica | Joana - Gabriela |

| | | | |
|------------|--------------|--------------------|------------------|
| Gravação 6 | 06 maio 2022 | Sessão terapêutica | Joana - Gabriela |
|------------|--------------|--------------------|------------------|

Fonte: Dados da pesquisa.

3.3.3 Diário de campo

Como descrito nos procedimentos de videogravação, participei das situações de interação entre Gabriela e seus interlocutores, tanto para registrar a criança como também para observar o local e as situações da interação e registrar minhas impressões pessoais. Assim, uma fonte de dados adicional gerada na pesquisa foi o diário de campo, com impressões pessoais minhas a respeito das interações por mim observadas e gravadas.

Foi reservado um período imediatamente posterior aos eventos vivenciados para realizar minhas impressões sobre as interações. As informações do diário de campo foram relacionadas à busca de respostas aos objetivos da pesquisa, mas não estiveram restritas a isso. Foi importante situar a interação em contextos mais amplos, como o ambiente no qual ela ocorreu, qual era o propósito da interação, como a minha presença afetou o seu curso, entre outros aspectos julgados relevantes.

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que a *intercompreensão* é investigada no campo teórico da Neurolinguística Discursiva (ND), esta pesquisa não detém sua análise *a priori* ou exclusivamente em mostrar os “déficits” da linguagem de Gabriela. Trata-se de um trabalho que resulta de um outro modo de olhar para a linguagem e para o sujeito. Para tanto, interessa-se pelo trabalho de recompor, descritivamente, tudo que entra em jogo ou compõe a dinâmica interacional, levando em consideração os elementos verbais, não verbais, linguísticos e extralinguísticos da situação ampla e imediata.

Segundo Dias (2020), o modo como a ND concebe o cérebro e a linguagem “ilumina a visão do pesquisador sobre o dado e o recorte que é feito sobre o fenômeno” (DIAS, 2020, p. 20). De acordo com Scisci (2004), uma acepção que a ND vem desenvolvendo a partir dos estudos é o conceito de *dados-achados* (COUDRY, 1996), ou seja, “o dado achado é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e

acompanhamento clínico de processos lingüístico-cognitivos” (SCISCI, 2004, p. 26). Tomamos de Dias a explicação do *dado-achado*:

Coudry propõe, através desse conceito, analisar o que o dado significa em termos das modificações advindas da afasia e também das possibilidades que se apresentam (COUDRY, 2019). Tal modo de construção do dado concebe os estudos da linguagem patológica como um produto da articulação entre teorias sobre o objeto o qual se está estudando e práticas de avaliação e acompanhamento. Diferentemente das pesquisas quantitativas, assentadas em testes que se interessam por chegar a uma única resposta ou a um único sentido, a partir da repetição ou do controle dos dados obtidos, para Coudry interessa entender o funcionamento e os sentidos estabelecidos em uma dada situação discursiva, e o que isso pode indicar sobre a relação entre linguagem, sujeito e atividade cerebral (DIAS, 2020, p. 21).

Dessa forma, o dado é achado porque o pesquisador procura um “procedimento heurístico” (COUDRY, 1996). A procura é conduzida pelo olhar para a linguagem como atividade significativa e incompleta (FRANCHI, 1977 *apud* (COUDRY, 1996) e para um sujeito (locutor/interlocutor) que é ativo na construção da significação (BAKHTIN, 1997; COUDRY, 1996).

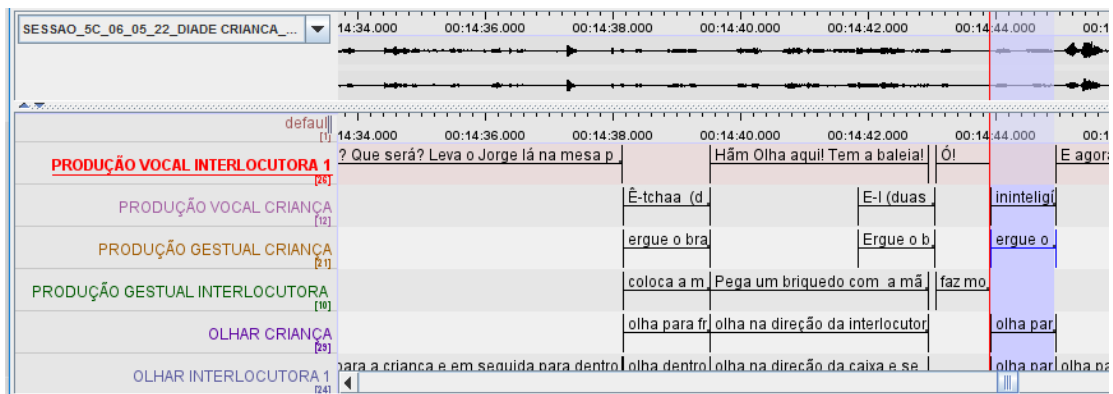
Seguindo essa perspectiva, selecionei, para a análise, seis registros de interação – já elencados no Quadro 4. Em primeiro lugar, filmei interações com três interlocutoras de seu cotidiano, a saber: sua mãe e duas terapeutas clínicas com quem interage semanalmente. Ao obter as filmagens, assisti aos vídeos para transcrição no *software* e anotava trechos de interação que chamavam minha atenção. Esses trechos tinham relação com meu interesse pelos recursos multimodais empregados na interação, com o processo de estabelecimento da intercompreensão entre os interlocutores e com o papel de sujeito construído entre Gabriela e seus interlocutores, com justificativas que serão detalhadas na apresentação dos dados para a análise.

Depois de registradas as interações e de selecionados os dados-achados, tomamos dos estudos interacionais multimodais o tratamento dos registros audiovisuais a partir do uso da ferramenta Eudico Linguistic Annotator (ELAN), criada no Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen – Holanda. O *software* funciona como uma ferramenta de transcrição de dados que possibilita a descrição de diferentes recursos multimodais da linguagem, como gestos e produção vocal, por exemplo, no tempo exato de sua ocorrência.

O *ELAN* permite transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas. A criação dessas trilhas e suas nomeações são determinadas pelo pesquisador. Essas trilhas admitem que as anotações de determinado registro ocorram no tempo exato e, caso seja necessário fazer alguma alteração, isso pode ser feito sem perda de anotações anteriores ou subsequentes. Para este trabalho, utilizamos o programa *ELAN*, que viabilizou a criação de seis trilhas, as quais estão apresentadas na seguinte forma, a seguir, na Figura 9: 1) Trilha produção

gestual da criança; 2) Trilha produção vocal da criança; 3) Trilha olhar da criança; 4) Trilha produção gestual (mãe/ interlocutora 1/ interlocutora 2); 5) Trilha produção vocal (mãe/ interlocutora 1/ interlocutora 2); 6) Trilha olhar (mãe/ interlocutora 1/ interlocutora 2).

Figura 9 - Trilhas de transcrição dos vídeos no ELAN

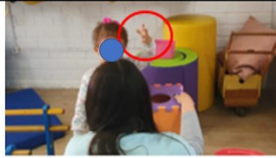




Fonte: Dados da pesquisa.

Após notação e investigação multimodal com subsídio do ELAN, extraímos as anotações no programa para o formato texto e iniciamos a transcrição multimodal em formato textual da escrita ortográfica da Língua Portuguesa, optando em não adotar uma outra convenção na transcrição.

Adotamos, nesta dissertação, para a notação de transcrição multimodal, o formato de tabela, conforme demonstramos na Figura 10, abaixo. Na primeira coluna, identifico os turnos de fala da interação. Na segunda, a identificação do interlocutor (Gabriela, as interlocutoras e eu, pesquisadora). Na terceira coluna, as produções vocais são apresentadas entre aspas e as não-vocais entre parênteses. Além disso, alguns gestos considerados importantes são apresentados por meio de imagens acompanhadas de círculos vermelhos indicando o gesto mencionado.

Figura 10 - Apresentação dos dados-achados

| | | | |
|----|-----------|---|--|
| 10 | Criança | “É-ua” (mantem padrão do gesto) |  |
| 11 | Terapeuta | “Heim? Que será? Leva o Jorge lá na mesa para gente pegar outro bicho”. (olha para dentro da caixa) |  |
| 12 | Criança | “É-tchua” (dá dois passos em direção a mesa, mas pára-se vira, e novamente vocaliza com o mesmo padrão de gesto) |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

As tabelas estão acompanhadas de *links* para áudios das interações estudadas. Considero os áudios importantes porque oferecem uma percepção mais objetiva sobre a prosódia da interação, envolvendo o ritmo dos turnos da fala e as pronúncias de Gabriela, que muitas vezes foram transcritas com dificuldade (ex. linha 12 da figura acima, “É-tchua”). Assim, encerro a descrição metodológica e, a seguir, apresento a análise e as discussões sobre os *dados-achados*.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iniciarei nossas observações e análises visando a compreender o processo de intercompreensão de uma criança com restrição verbal e suas interlocutoras em contexto naturalístico, partindo do pressuposto teórico de que a linguagem não pode ser entendida/avaliada independentemente dos contextos de interação e tampouco fora do fluxo da comunicação verbal.

Com base em nosso aparato teórico de Bakhtin e o Círculo (1979; 1997, 2006), Coudry (1996, 2002, 2011), Novaes-Pinto e Fugiwara (2013), Fugiwara (2013), Fedosse (2000, 2008), Cavalcante (2012; 2008, 2019; 2021), dentre outros, busquei analisar a “fala” de Gabriela a partir de seu “funcionamento discursivo” (COUDRY, 2002) possibilitado na interlocução da criança e de suas interlocutoras. Para isso, foram levados em conta “as condições em que se dão a produção e a interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores” (COUDRY; FREIRE, 2011, p. 23); a dialogia; a constituição dos sujeitos no discursos e o papel responsivo-ativo que assumem durante a interação (BAKHTIN, 1997).

Para tanto, a partir da análise dos dados que emergiram em episódios dialógicos, o presente trabalho está pautado em algumas perguntas de pesquisa: a) é possível perceber diferenças no processo de interação de Gabriela com diferentes interlocutores ou em diferentes situações?; b) qual é o papel dos interlocutores na construção da significação e na interpretação de sentido nas interações?; c) apresentando essa criança uma baixa produção verbal, quais são os recursos verbais e não-verbais empregados por ela e por seus interlocutores?; d) havia algum modo de expressão privilegiado pelas díades na interação?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de intercompreensão entre Gabriela e seus interlocutores. Entre os objetivos específicos, buscou-se: a) descrever o processo de intercompreensão e construção de sentido entre Gabriela e suas interlocutoras ao longo da interação; b) identificar a multimodalidade mobilizada pelas diferentes díades; e c) identificar as posições de sujeito que emergem na interação.

Visando a atender aos objetivos da pesquisa, realizamos a análise de seis cenas interativas transcritas a partir das interações registradas audiovisualmente. Na análise da cena interativa 1, dividida em duas partes, o meu objetivo é o de discutir o trabalho contínuo de

construção da intercompreensão entre a mãe e a criança e o papel dos enunciados multimodais da díade nesse trabalho. Na cena interativa 2, dei ênfase ao *sistema alternativo de significação* constituído entre a criança e a mãe. Na terceira cena, dividida em duas partes, destaquei a importância do *conhecimento mútuo* entre os interlocutores (COUDRY, 1996) Na quarta cena, ressalto a importância da predisposição dos falantes de trabalharem colaborativamente, estabelecendo uma atenção conjunta. Na quinta cena, discuto as relações discursivas envolvidas na interpretação de produção de enunciados vocais não reconhecidos ou atípicos. Por fim, na sexta cena, dividida em duas partes, trato dos recursos gestuais empregados por Gabriela que me convocaram à interpretação durante a análise da gravação.

Para ilustrar algumas dessas questões, apresento a seguir as seis cenas interativas que são introduzidas pela descrição do contexto interativo; seguidas de sua transcrição multimodal, com inserção de imagens dos registros em vídeo, os quais nos permitem visualizar a organização corporal dos participantes e os detalhes do ambiente interacional; e, por fim, a análise descritiva dos excertos.

4.1 CENA INTERATIVA 1 “O QUE VOCÊ QUER?”

Data: 30 de março de 2022.

Idade da criança: 3 anos e 10 meses.







Local: refeitório.

Participantes na cena: Gabriela, Ana (mãe) e pesquisadora.

Justificativa: esse trecho de interação me chamou a atenção pelo fato de eu perceber a mãe como uma interlocutora bastante sensível a multimodalidade usada pela criança.

Contexto: nesse primeiro episódio, entram no refeitório, Gabriela, Ana e a pesquisadora. No ambiente, há uma mesa retangular grande e alta com quatro cadeiras. Em cima da mesa, encontram-se os objetos trazidos pela mãe, como a mochila, o telefone celular, a toalha, os talheres e o recipiente com a comida que será oferecida para a criança. Após a sequência organizada pela mãe (sentar e posicionar a criança à mesa, aquecer o alimento e iniciar sua oferta à criança), sentadas à mesa, Gabriela se dirige à mãe e inicia a interlocução.

Quadro 5 - Cena interativa 1 “O que você quer?”

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|---|
| 1 | Gabriela | “Êee” (Aponta para o alto e olha para a mãe) |  |
| 2 | Ana | “O que você quer?” (Olha para a criança) | |
| 3 | Gabriela | (Pega o antebraço da mãe) | |
| 4 | Ana | (Retira o braço e olha para a criança) | |
| 5 | Gabriela | (Aponta e olha na direção da mochila) | |
| 6 | Ana | “Queres água?” (Olha para a mochila, em seguida olha para a criança) | |
| 7 | Gabriela | (Produz o emblema “não” e olha na direção da mochila) |  |
| 8 | Gabriela | “Êee” (Pega o antebraço da mãe e olha na direção da mochila) | |
| 9 | Ana | “Água?” (Inclina o tronco e cabeça para frente, olhando de frente para a Gabriela) | |
| 10 | Gabriela | “Eeaa” (Aponta e olha na direção do celular) |  |
| 11 | Ana | (Olha para o gesto de apontar e, em seguida, olha para o celular) | |
| 12 | Ana | “Esse aqui?” (Aponta para o celular e olha para a criança) |  |
| 13 | Gabriela | “Edee” (Produz o emblema de “sim”) |  |
| 14 | Ana | (Pega o celular e coloca em frente à criança) | |
| 15 | Gabriela | “Alála!” (Sorri, apontando e olhando para a tela do celular) |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar, nesse primeiro dado, a criança como um sujeito pleno na interação, dando início a uma sequência interacional à qual a sua mãe ativamente responde. No início, a criança produz simultaneamente a expressão vocal “Eee” e o gesto de apontar (turno 1), provocando uma reação na mãe, que olha para a criança e interpreta a sua produção multimodal como um *pedido* e responde com *um questionamento aberto*: “O que você quer?” (turno 2).

Após a criança pegar no antebraço da mãe (turno 3) e, agora, apontar na direção da mochila (turno 5), a mãe reformula seu questionamento, mas, dessa vez, com *um questionamento fechado* do tipo “sim/não”: “Queres água?” (turno 6), ao que a criança responde “não”, por meio de um emblema (turno 7).

Novamente, a criança vocaliza¹⁴ “Eee” e pega no antebraço da mãe (turno 8). Dessa vez, a mãe inclina seu tronco e cabeça para frente, aproximando-se mais da criança, olhando-a de frente e reformulando pela terceira vez o questionamento: “Água?” (turno 9).

Em seguida, vê-se o início da resolução da sequência, quando a criança irá demonstrar satisfação em relação às ações responsivas de sua mãe. Depois de direcionar o seu olhar e iniciar o seu gesto de apontamento para o celular que estava ao lado da mochila, a criança vocaliza “Eeaaii” (turno 10), ação que a mãe reformula enquanto aponta para o celular: “Esse aqui?” (turno 12). A criança então demonstra ter sido compreendida através de seu sorriso e do emblema de “positivo” com ambas as mãos, acompanhados da vocalização “Edeee” (turno 13). A mãe então pega o celular e coloca-o em frente à criança (turno 14), que continua sorrindo e, apontando para a tela, vocalizando “A-lála” (turno 15).

O primeiro dado mostra a criança se posicionando e sendo reconhecida como um sujeito do discurso em sua interlocução com a mãe. Queremos chamar a atenção para dois aspectos: (i) o trabalho contínuo de construção da intercompreensão entre a mãe e a criança e (ii) o papel dos enunciados multimodais da díade.

Ao longo da interação, é perceptível como a mãe vai direcionando as possibilidades de significação da criança a partir de um processo interacional sensível a diversos sistemas semióticos. Com base em gestos de apontar e em vocalizações da criança, a mãe produz três questionamentos sucessivos: “O que você quer?”, “Queres água?” e “Água?”. Essas ações linguísticas da mãe, sob a forma de um diálogo, possibilitam a *reversibilidade de papéis* e dá

¹⁴ O termo *vocaliza(ção)*, no contexto da análise, será utilizado no sentido genérico de produção vocal (aspecto fônico da enunciação) e não como uma determinada classificação específica ou período anterior à linguagem articulada no processo de aquisição de linguagem da criança.

possibilidades à criança de responder ao questionamento por meio das palavras da mãe: “Sim” (quero água) ou “Não” (não quero água).

De acordo com Fugiwara e Novaes-Pinto (2013), são essas ações linguísticas, como atos de reflexão praticados nas interações, que Geraldi (1991) considera essenciais para o processo de aprendizagem da linguagem, pois apreender a linguagem já é um ato de reflexão. Como afirmam as autoras, “compreender a fala do outro e se fazer compreender pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua fala uma série de palavras nossas” (FUGIWARA; NOVAES-PINTO, 2013, p. 912).

Nessa sequência, essa construção reflexiva do significado toma por base a *multimodalidade da linguagem* presente na produção da díade. Ao olhar para os elementos multimodais, vê-se que o gesto de apontar é bastante usado pela criança (turnos 1, 5, 10, 14). Igualmente, pela mãe, ao buscar confirmação do objeto de interesse da criança também por meio de um gesto dêitico (turno 12). Segundo Cavalcante (2012), o gesto de apontar exerce uma posição de destaque em relação aos emblemas produzidos pela criança. De acordo com Tomasello (2020), a ação de reconstruir o significado do apontar exige do interlocutor o exercício de se colocar na posição do outro, um tipo de processo inferencial que requer que ambos prestem atenção ao que está sendo construído. Embora possa parecer óbvio, Tomasello relembra que o próprio sinal do dedo não tem conteúdo comunicativo em si e, portanto, o seu significado tem que ser construído de modo inferencial, tal como a mãe procedeu em relação à criança.

Outros gestos produzidos pela criança foram os emblemas de negação (“não”) e de positivo (“sim”) (turnos 7 e 13). O uso desse tipo de gesto revela que a criança possui, como parte do seu repertório comunicativo, signos convencionais e simbólicos, que têm um estatuto similar ao das *palavras* nas línguas orais (MCNEILL, 1985) Essa observação sugere que Gabriela tem possibilidades de se comunicar de modo convencional e simbólico por meio de gestos manuais, levantando a questão sobre o seu potencial de aprender um sistema linguístico de base manual – como as línguas de sinais utilizadas pelos surdos – para estruturar e ampliar o seu repertório comunicativo.

Chama a atenção, no entanto, o fato de a produção gestual de Gabriela ter sido feita em um lugar atípico, ao lado de seu ombro, e, portanto, fora do campo central de visão (turno 7). Isso pode apontar que questões de base motora podem ter um impacto de algum modo na produção gestual de Gabriela.

Ao se olhar para as vocalizações da criança (Quadro 6), pode-se identificar algumas produções que também me chamaram a atenção. As primeiras duas produções usadas para

expressar o pedido foram iguais: “Êee” (turnos 1 e 8) que, combinada com gestos de apontar, podem estar associadas a um modo convencional de Gabriela fazer algum “pedido”.

Quadro 6 - Recorte das produções vocais da criança

| |
|-------------------------|
| (a) “Êee” (turno 1) |
| (b) “Êee” (turno 8) |
| (c) “Eeaaii” (turno 10) |
| (d) “Edee” (turno 13) |
| (e) “Alála” (turno 15) |

Fonte: Dados da pesquisa.

As outras três produções vocais também chamaram a atenção pela sua possível aproximação em relação a construções típicas do português. Na primeira (c), a criança vocaliza “Eeaaii” (turno 10) quando aponta para o celular, ao que a mãe responde: “Esse aqui?”. Podemos refletir em que medida a mãe utilizaria de modo intuitivo pistas sonoras presentes da vocalização da criança para reformular de modo reflexivo a sua produção, já que a sequência de vogais da produção de Gabriela (‘e-a-i’) é similar à resposta da mãe: ‘e(ss)e a(qu)i’. Um processo similar pode estar ocorrendo em seguida, quando poderíamos hipotetizar que a resposta de Gabriela (d), “Edee”, seria uma aproximação vocal da fala anterior da mãe, “Esse”.

Embora não seja conclusivo, a última fala de Gabriela pode fortalecer tal hipótese. Ao olhar essa sua última produção (e), transcrita aqui como “Alála” (turno 15), uma visão restrita apenas a essa interação poderia sugerir que fosse apenas uma vocalização aleatória. Contudo, cruzando esse dado com outro dado, referente ao repertório verbal e não-verbal de Gabriela que solicitei à mãe que fizesse (Quadro 7), vemos que “A-Lála” pode ser classificada como uma holófrase que Gabriela usa com sua mãe cotidianamente para se referir à expressão “A Dora”, do desenho “Dora Aventureira”.

Nesse sentido, a partir desse primeiro dado, é possível trabalhar com a hipótese de que as vocalizações de Gabriela não são aleatórias e que buscar pistas sonoras de palavras aproximadas desempenharia um possível papel no processo de construção do significado por seus interlocutores.

Quadro 7 - Lista de vocalizações convencionais de Gabriela registradas por sua mãe

| Vocalização convencional de Gabriela | Significado |
|--------------------------------------|---------------------------|
| mama | Mamãe |
| vede | Verde |
| baaa | Bala |
| boo | Bolo |
| vovó | vovó |
| vovô | Vovô |
| (iniciais de seu nome) | (iniciais de seu nome) |
| Lela | Cinderela |
| Lala | Dora |
| mano | Irmão |
| babu | Pedido para usar o tablet |
| pai | Pai |
| popo | Coco |
| Dai | Davi |
| bana | Banana |
| aaeea | Aveia |
| um | um (para número 1) |

Fonte: Dados da pesquisa.

Como uma última observação, a partir da cena descrita, é perceptível que gesto e fala formam unidades semânticas coerentes (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017). Isso pode ser visto, por exemplo, no enunciado em que Gabriela aponta, vocaliza e olha para o celular (turno 9). Com base nessa *matriz multimodal* (MCNEILL, 1985), ainda que a criança não vocalize uma palavra como “celular”, seu dizer é reconhecido *na* e *pela* atividade interpretativa da interlocutora.

Em suma, nessa primeira cena, acedendo de Scisci (2004), o conhecimento mútuo compartilhado pelos sujeitos é fator relevante para a compreensão do que está se querendo dizer. Nesse caso, vimos que as produções da criança, caracterizadas como *enunciados*, estão intimamente ligadas ao seu *querer-dizer*. Segundo Bakhtin (1997), o *enunciado* é marcado pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: *seus enunciados*.

É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o *querer-dizer* do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado, em processo de desenvolvimento (BAKHTIN, 1997, p. 301).

A partir disso, podemos considerar que a convivência com sujeitos que apresentam alguma alteração de linguagem propicia ao interlocutor compreender com mais facilidade os

gestos, as pausas e os demais recursos utilizados por esses sujeitos na busca de se fazer entender pelo outro (SCISCI, 2004).

4.2 CENA INTERATIVA 2 “DIZ PRA ELA QUAL O OUTRO DESENHO QUE VOCÊ GOSTA”

Data: 30 de março de 2022.

Idade da criança: 3 anos e 10 meses.

Local: refeitório.

Participantes na cena: Gabriela, Ana e pesquisadora.

Justificativa: esse trecho de interação me chamou a atenção pelo fato de Gabriela ter utilizado um gesto manual de apontar para o pé para me falar sobre o desenho que mais gostava.

Contexto: nesse fragmento, que acontece alguns instantes após a cena interativa 1, a pesquisadora, desconhecendo o desenho que a criança via no celular e não reconhecendo a sua produção “Alála”, pergunta à mãe o que Gabriela gostava de ver, o que a mãe confirmou ser “a Dora”. A cena interativa 2, então, inicia com um novo questionamento da pesquisadora.


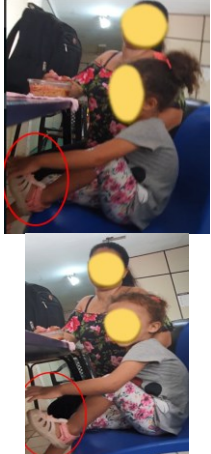
Quadro 8 - Cena interativa 2 “Diz pra ela qual o outro desenho que você gosta.”

(continua)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|--------------|---------------------|---|----------------|
| 1 | Pesquisadora | “Ela gosta da Dora, é? O que mais que você gosta?” | |
| 2 | Gabriela | (Olha para a pesquisadora.) | |
| 3 | Pesquisadora | “Hã?” | |
| 4 | Gabriela | (Continua olhando para a pesquisadora.) | |
| 5 | Ana | “Qual desenho você gosta de ver, Gabriela?” | |
| 6 | Gabriela | “Hum.” (Aponta para o celular onde passa a Dora.) | |
| 7 | Ana | “Qual outro desenho?” | |
| 8 | Gabriela | (Desliza o dedo pelo celular como quando escolhemos um vídeo) | |
| 9 | Ana | “Outro desenho” (Olha para a criança.) | |
| 10 | Pesquisadora | “Não dá pra ver, né?” | |
| 11 | Gabriela | (Continua deslizando o dedo no celular) | |

Quadro 8 – Cena interativa 2 “Diz pra ela qual o outro desenho que você gosta.”

(continuação – final)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|--|
| 12 | Ana | “Não, fala pra ela qual o outro desenho você gosta de ver? Qual da... que você gosta de ver, da princesa? Fala para ela qual que é.” | |
| 13 | Gabriela | (Tira o dedo do celular e olhando para baixo, coloca as mãos embaixo da mesa) |  |
| 14 | Ana | “Ela tá te falando. Ela está mostrando o pé. É a Cinderela.” (Olha para a pesquisadora.) | |
| 15 | Pesquisadora | “Ah, deixa eu ver qual é? Deixa eu ver?” | |
| 16 | Gabriela | (Toca repetidas vezes o pé com as mãos, olha pra pesquisadora e sorri.) |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

A cena interativa 2, envolvendo a tríade “criança-mãe-pesquisadora”, mostra o papel discursivo que a mãe assume na cena interativa, ao tomar o lugar de interlocutora e de constituir a criança como uma falante potencial, convocando-a (novamente) a enunciar.

No início da situação, quando a pesquisadora endereça o questionamento para a criança sobre que outro desenho ela gosta (turno 1), a criança permanece apenas olhando na direção da pesquisadora, mesmo diante da reformulação “hã?”, que sustenta a relevância do questionamento (turnos 2, 3 e 4). Diante da ausência de uma resposta, então, a mãe intervém na interação para mediar a relação entre a pesquisadora e Gabriela (turno 5). É interessante observar, contudo, que essa intervenção *não* assume uma forma de responder pela filha, de falar

no lugar dela, mas, sim, engajando Gabriela como sujeito ativo do discurso, possibilitando a ela assumir uma posição ativo-responsiva na interlocução.

O diálogo inicial entre a mãe e a filha se desdobra de maneira similar à cena interativa 1. Vemos a mãe claramente atribuindo significados à produção da criança. Primeiro, após o questionamento que a mãe reproduz da pesquisadora, “Qual desenho você gosta de ver, Gabriela?” (turno 5), a criança vocaliza “Hum” enquanto aponta para o celular. Sua mãe parece compreender esse enunciado multimodal como significando “Eu gosto da Dora”, o que inferimos pela sua resposta: “Qual *outro* desenho?” (turno 7).

Na sequência, a mãe continua atribuindo estatuto ativo-responsivo às ações de Gabriela, mesmo não sendo essas ações de natureza linguística propriamente dita. Ao observar sua filha deslizando o dedo de baixo para cima no celular (turnos 8 e 11), primeiro, a mãe reformula seu questionamento aberto na forma de uma afirmação, “Outro desenho...”, e, ao observar que Gabriela continua buscando no celular a sua resposta, mais uma vez reformula: “Não... fala pra ela qual outro desenho...” (turno 12).

O turno 12, da mãe, apresenta alguns elementos que chamam a atenção. Primeiro, a expressão “Não”, que inicia o turno, mostra que a mãe continua reconhecendo a ação de Gabriela de deslizar o dedo no celular como a busca de uma resposta. Ao mesmo tempo, a fala da mãe exige que a criança encontre outro recurso para responder ao questionamento. Em seguida, a expressão “fala pra ela” interpela explicitamente Gabriela enquanto um sujeito ativo-responsivo do discurso. Essa enunciação apresenta Gabriela não apenas como alguém que seja capaz de “falar”, mas, também, de “relatar” experiências que extrapolam o contexto imediato do aqui-agora.

Chama a atenção também a última reformulação, “... que você gosta de ver, *da princesa*”. Aqui, novamente, tem-se o trabalho contínuo da mãe de construção colaborativa da intercompreensão, não apenas sustentando o questionamento à Gabriela por meio de quatro reformulações (turnos 5, 7, 9 e 12), mas, também, trabalhando até conseguir o que queria. Nesse caso, a especificação “da princesa” associada a “outros desenhos” possibilita que a criança recupere em seu repertório comunicativo um signo desenvolvido no interior de sua experiência cultural familiar.

A mãe, então, atua como tradutora na mediação entre Gabriela e a pesquisadora, pois, até então, eu desconhecia que o gesto de tocar o pé era um símbolo convencionado em seu ambiente familiar, referente ao desenho da Cinderela. “Ela tá te falando. Ela tá mostrando o pé. É a *Cinderela*” (turno 14). Se não fosse a mediação da mãe, sustentada pelo *conhecimento mútuo* (COUDRY, 1996) que ela compartilha com sua filha, esse gesto de tocar o pé poderia

eventualmente ser considerado uma ação aleatória ou ainda ter um sentido vago para outros interlocutores que não compartilham dessa mesma base.

Nessa cena interativa, portanto, gostaria de destacar a importância dos recursos multimodais na comunicação de Gabriela. No caso da referência à Cinderela, fica evidente o fato de que sujeitos “barrados” pela condição verbal fazem uso de diferentes tipos de recursos multimodais para significar. No caso de Gabriela, a restrição no uso da modalidade vocal põe em evidência “a força criadora da linguagem” (COUDRY, 1996) por meio da emergência de signos não-verbais possibilitados *na e pela* interlocução com a mãe.

Quando se cruza esses dados com a entrevista realizada junto à mãe, fica evidente que os gestos manuais já são explorados cotidianamente como parte importante do repertório de Gabriela, além de se constituir em um importante potencial comunicativo. Nessa entrevista, que realizei com o interesse de aprofundar minha compreensão sobre a comunicação multimodal de Gabriela, a mãe relata como os gestos são criados pela filha e como os significados desses gestos se desenham em seu ambiente cotidiano familiar.

A seguir, trecho da entrevista com a mãe de Gabriela sobre os gestos utilizados pela filha:

Pesquisadora: E, em relação a esses gestos, que ela pede os desenhos (‘Pequena Sereia’, ‘Dora’, ‘Cinderela’, dentre outros), como eles surgiram na interação? Alguns gestos então tu achas que ela inventa e outros, tu trazes para ela?

Mãe: Não, a maioria ela que inventa.

Pesquisadora: A maioria...

Mãe: Mas, a maioria... tipo ‘suco’ é assim: (faz o gesto de beber com a mão em frente à boca com o polegar apontado logo abaixo dos lábios e os demais dedos da mão fechados). E, para ‘água’, ela põe aqui do lado (faz o gesto de beber, mas com a mão tocando a lateral da bochecha).

Pesquisadora: Então ela traz mais os gestos, e...

Mãe: E, eu vou interpretando, vamos dizer assim, os gestos dela. Quando eu não sei o que que é, eu pergunto. Aí, ela fala, é ou não é aquilo.

Pesquisadora: Como ela pede para contar uma história?

Mãe: Ela faz os gestos. Ela põe a mão no pezinho, eu sei que é a ‘Cinderela’. Quando ela faz assim (gestos com ambas as mãos ao lado do corpo, fazendo o movimento de nadar), ela pede para contar a história da ‘Pequena Sereia’. E, quando ela faz assim (gesto de ninar), ela quer que conte a história do ‘Menino Jesus’.

É interessante notar as semelhanças entre os processos descritos pela mãe sobre o uso de gestos por Gabriela e o que outros pesquisadores que estudam crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes, como os chamados “gestos caseiros” ou “gestos domésticos” porque circulam apenas no contexto familiar (SANTANA, 2007, p. 87).

Embora os gestos caseiros não sejam considerados um sistema linguístico completo, tais sistemas apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. Quando incentivadas, essas

produções começam a ganhar características típicas de signos linguísticos, assim como os sinais das línguas de sinais.

Nesse paralelo, o curioso é que Gabriela explora a *força criadora da linguagem* tal como os surdos, mas não por ter uma restrição auditiva, mas, sim, uma restrição vocal. Independentemente dessa diferença, o potencial da comunicação gestual se mostra presente e permite questionar se a exposição a um sistema linguístico pleno de base manual, como a língua brasileira de sinais (LIBRAS) não poderia catalisar a sua comunicação e o seu desenvolvimento.

Em suma, como a cena interativa 2 mostra e a entrevista reforça, o *sistema alternativo de significação* (COUDRY, 1996) constituído entre a criança e a mãe parece ampliar as possibilidades do estabelecimento de diálogos com maior diversidade de temáticas e contextos. Dessa forma, também influencia de maneira positiva o desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico-discursivo e social da criança.

4.3 CENA INTERATIVA 3 “O QUE SERÁ QUE ELA VAI ASSISTIR NA TV?”

Data: 1º de abril de 2022.

Idade da criança: 3 anos e 10 meses.

Local: sessão terapêutica.

Participantes na cena: Gabriela, Maria e pesquisadora.

Justificativa: esse trecho de interação me chamou a atenção pelo fato de eu perceber que Gabriela, por motivação própria, de modo autônomo, busca o chaveiro¹⁵ de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA)¹⁶ e, novamente, por utilizar o gesto manual de apontar para o pé para se referir ao desenho da “Cinderela”.

Contexto: nesse episódio, que dividi em duas partes (3A e 3B), Maria e Gabriela estão interagindo em uma brincadeira de casinha. A interlocutora a conduz a interação, solicitando que Gabriela organize os móveis de brinquedo de acordo com os cômodos distribuídos na

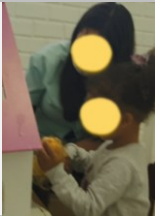
¹⁵ O chaveiro de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA) é um recurso portátil, com dimensões próprias para carregar na bolsa, indicado para utilização fora de casa com o objetivo de facilitar a criança a se comunicar. É estruturado conforme a necessidade de cada criança. O chaveiro de Gabriela foi implantado pela fonoaudióloga que a acompanha e ele dispõe de 18 cartões, furados no canto e presos com uma argola que possibilita a abertura e a ordenação das imagens. Os cartões com os símbolos gráficos do chaveiro são: PAI, FISIOTERAPEUTA, FONOAUDIÓLOGA, PROFESSORA, IRMÃO, AVÓS, MÃE, COLOCAR A ROUPA, BANHEIRO, IR EMBORA, COMER, BEBER, BRINCAR, CALÇAR O SAPATO, TIRAR O SAPATO, FRIO, CALOR, ESCOLA INSTITUIÇÃO.

¹⁶ Tal como Kruger (2016), “entendemos a CSA como uma atividade semiótica composta por materiais sígnicos verbais e não-verbais que medeiam as interações dialógicas, favorecendo a apropriação da linguagem, e do conhecimento e, portanto, a constituição do sujeito com limitações de fala” (KRÜGER, 2016, p. 22).

casinha e conversando sobre as ações que esses brinquedos poderiam fazer em cada cômodo. Nessa passagem, elas usam uma bonequinha para realizar as ações, por exemplo, tomar banho na banheira, dormir no quarto. O episódio em questão inicia quando a interlocutora pede para Gabriela colocar a bonequinha para assistir à televisão.


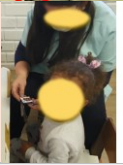
Quadro 9 - Cena interativa 3A “O que será que ela vai assistir na TV?”

(continua)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|---|---|
| 1 | Maria | “O que será que ela vai assistir?” |  |
| 2 | Gabriela | “ã” (Movimenta a boneca para a sala da casinha) | |
| 3 | Maria | “Onde que ela vai assistir à TV?” (Olhando para a criança) | |
| 4 | Gabriela | (Coloca a bonequinha na sala) | |
| 5 | Maria | “Ah, ali... legal. E o que ela vai assistir na TV? Que ela vai assistir na TV?” | |
| 6 | Gabriela | (Olha na direção da bonequinha e, em seguida, na direção oposta à casinha) | |
| 7 | Maria | “Que será?” | |
| 8 | Gabriela | (Olha para dentro da casinha, vira o corpo para o lado oposto da interlocutora e olha para baixo) | |
| 9 | Maria | “O que será que ela vai assistir?” | |
| 10 | Gabriela | “Auiii” (Olha na direção da casinha, vira-se na direção da Maria) | |
| 11 | Maria | “O que será?” | |
| 12 | Gabriela | <i>Vocalização ininteligível</i> (Direciona o corpo para a direita e pega o chaveiro ao lado da casinha, em cima da mesa) | |
| 13 | Maria | “Você quer o chaveiro?” | |
| 14 | Gabriela | (Pega o chaveiro e vai trocando os cartões um a um, olhando para eles) | |
| 15 | Maria | “Que que ela vai assistir na TV? O que você quer me mostrar aqui?” | |
| 16 | Gabriela | “Hmm” (pega e vira os cartões) | |
| 17 | Maria | “Hmm?” (Acompanha com o olhar os movimentos da criança) | |

Quadro 9 – Cena interativa 3A “O que será que ela vai assistir na TV?”

(continuação – final)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|---|---|
| 18 | Gabriela | (Segura o cartão com a imagem da mãe e mostra para a interlocutora) | |
| 19 | Maria | “O quê que tem a sua mãe?” Ela liga a TV para você? (Olha para o cartão) | |
| 20 | Gabriela | <i>Vocalização ininteligível</i> (Olha para o cartão) | |
| 21 | Maria | “É?? O quê que ela bota para você assistir? Na TV?” | |
| 22 | Gabriela | <i>Vocalização ininteligível</i> (Solta o cartão e toca no pé com a mão esquerda) | |
| 23 | Maria | “Quê que ela bota? Desenho animado?” (Olha para o cartão) | |
| 24 | Gabriela | (Toca no pé duas vezes) |  |
| 25 | Pesquisadora | “Ó, é o pé, Maria, que ela está te mostrando” (Gabriela olha para mim) |  |
| 26 | Maria | “O quê que tem no pé?” | |
| 27 | Gabriela | “Léla” (toca no pé duas vezes no ritmo da vocalização) | |
| 28 | Maria | “O quê que tem no pé?” | |
| 29 | Gabriela | “Lále” (continua tocando no pé) | |
| 30 | Maria | “Não entendi.” | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa primeira parte da cena interativa 3, é possível observar uma interação entre Maria e Gabriela na qual, assim como visto nos dados anteriores, ambas as interlocutoras participam ativamente do processo de construção de significação, isto é, o trabalho de intercompreensão. Contudo, diferentemente das cenas em que a mãe era a interlocutora, no caso dessa cena interativa, nota-se pela fala, no turno 30, que a sequência não chegou a uma resolução satisfatória.

Depois de introduzir o tópico no turno 1, as falas de Maria nos turnos 3, 4 e 5 abordam uma pequena variação desse tópico, “Onde que ela vai assistir à TV?”, que é resolvida imediatamente por uma ação de Gabriela, ao colocar a bonequinha *na sala*. Vemos que a

interlocutora reconhece essa ação da criança como uma resposta a sua pergunta, quando, no turno 3, comenta “Ah, ali.. legal”, dando evidências do processo de intercompreensão que elas estão trabalhando para construir.

Entre os turnos 5 e 11, Maria retoma o tópico inicial sobre *o quê* a bonequinha iria assistir. Nota-se, então, que, ao longo de vários enunciados de Maria (turnos 5, 7, 9, 11), Gabriela parece planejar como vai responder ao questionamento, pelo modo como vira o corpo, movimenta-se e olha para os lados, para a bonequinha, para o lado da casinha, para baixo, para a interlocutora etc. (turnos 6, 8, 10). Ela pode não ter encontrado recursos para expressar o que queria, mas o comportamento mostra o seu engajamento ativo-responsivo na busca de resposta.

Isso fica mais evidente com uma mudança na interação a partir do turno 12. Por motivação própria, de modo autônomo, Gabriela busca o chaveiro de comunicação alternativa que estava em cima da mesa, ao lado da casinha. Ela, portanto, demonstra intenção de se expressar por meio de uma nova *atividade semiótica* (KRÜGER, 2016), reconhecendo, na materialidade gráfica das imagens do chaveiro, a possibilidade de dizer.

Diante disso, vemos que Gabriela, via símbolo gráfico, convoca a interpretação da interlocutora. Concordamos com Duarte (2005) que, nessa situação, o símbolo gráfico foi um “disparador” de seu discurso, um “tomar as palavras” para si. A interlocutora reconhece a ação de Gabriela como um *querer-dizer* e busca uma confirmação para essa sua compreensão no turno 13: “Você quer o chaveiro?”. Em seguida, a ação de Gabriela, de pegar o chaveiro, confirma a compreensão da interlocutora.

Quando a interação começa a explorar esse novo caminho semiótico, Maria retoma o tópico inicial no turno 15, questionando o que a boneca iria assistir na TV. Ela dialoga com as produções vocais de Gabriela, reformulando a vocalização do turno 16, “Hmm”, no formato de uma pergunta, no turno 17, “Hmm?”.

Em seguida, no turno 18, Gabriela mostra à interlocutora o cartão com a imagem da mãe, prontamente evocando na interlocutora uma busca de sentido no turno 19: “O quê que tem a sua mãe? Ela liga a TV para você?”; e nos turnos 21 e 23: “É? O quê que ela bota para você assistir? Na TV?”, “Quê que ela bota? Desenho animado?”. Nos termos de Duarte (2005) podemos afirmar que é justamente esse ato da interlocutora de acreditar no *querer-dizer* da criança que permite à Gabriela ocupar um lugar de *sujeito na interação*, um aspecto crucial para o seu desenvolvimento linguístico e social.

Observamos também o trabalho de intercompreensão nesses turnos expostos, pois a interlocutora demonstra o esforço de estabelecer coerência entre o tópico anterior (“o que vê na TV?”) e a figura do chaveiro (o cartão da “mãe”), tentando relacionar os dois tópicos (“O quê

que tem tua mãe?”, “O que que ela bota pra você assistir?” etc.). Isso porque, como afirma Duarte (2005) não há relação unívoca entre o que está impresso como símbolo gráfico e o que o sujeito quer dizer.

Os turnos 22, 24, 27 e 29, então, mostram o dado que consideramos mais importante nessa cena interativa. A resposta de Gabriela sobre “o que a mãe bota para ela ver na TV” é evidente para quem compartilha a base comum sobre os desenhos que ela gosta de assistir e os signos que ela utiliza para se referir aos seus desenhos favoritos, como anteriormente discutido na cena interativa 2. Vimos, pelo relato da mãe de Gabriela na cena anterior e pelo levantamento das vocalizações convencionais de sua filha em seu cotidiano (Quadro 7), que a produção gestual de tocar o pé ou o formato vocal-gestual (“Léla” + gesto de tocar o pé) são *recursos alternativos de significação* (COUDRY, 1996) usados por Gabriela para se referir ao desenho da Cinderela. Porém, sem compartilhar essa base comum, tal produção multimodal não foi entendida pela interlocutora.

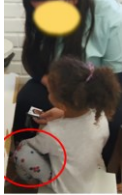
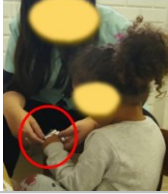
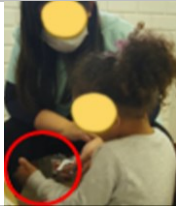
Nesse momento, enquanto pesquisadora presente no momento da interação, acabei espontaneamente intervindo no turno 25, chamando a atenção da interlocutora para a ação de Gabriela de tocar no pé, tendo em vista que, na cena interativa 2, eu já havia descoberto o significado desse gesto caseiro. Ao mesmo tempo, acabei optando por não relatar o significado do gesto, observando como a interação iria se desenrolar.

A partir da minha colocação no turno 25, a interlocutora então passa a tentar atribuir significado a esse gesto,¹⁷ perguntando a Gabriela, no turno 26: “O quê que tem no pé?”. É interessante observar que, diante desse questionamento, Gabriela reformula a sua produção inicial dos turnos 22 e 24, que antes envolvia apenas o gesto de apontar para o pé, para uma nova produção mais elaborada, vocal-gestual, acrescentando a esses toques a vocalização “Léla” (turno 27) e “Lále” (turno 29), buscando ampliar seus recursos expressivos e claramente mostrando seu engajamento ativo-responsivo no trabalho de intercompreensão.

Nesse ponto, apesar de Gabriela insistir em seu ato de fala, observamos que a interlocutora ainda não consegue atribuir um sentido que satisfaça a criança, afirmando, no turno 30, “Não entendi”. A seguir, apresento então a “cena interativa 3B”, isto é, o diálogo que se estabelece logo após esse turno 30.

¹⁷ Na verdade, essa minha intervenção surgiu, naquele momento, sem que eu tivesse tempo de refletir se seria ou não adequado eu intervir nessa cena interativa. Observando o dado hoje, penso que, talvez, teria sido melhor eu não ter me manifestado, para ver se o gesto chamaria a atenção da terapeuta e se ela iria atribuir algum sentido a essa ação de Gabriela.

Quadro 10 - Cena interativa 3B “O que será que ela vai assistir na TV?”

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|---|
| 30 | Maria | “Não entendi” | |
| 31 | Gabriela | “Lélé” (continua tocando no pé) |  |
| 32 | Maria | “Hm” (segura o cartão com a foto da mãe) | |
| 33 | Gabriela | “Lalé” (continua tocando no pé) | |
| 34 | Maria | (Vira o cartão da mãe e olha outros cartões) | |
| 35 | Gabriela | “Lalé” (continua tocando no pé) | |
| 36 | Maria | “Do neném?” (continua segurando o cartão da mãe) | |
| 37 | Gabriela | “Lále” (continua tocando no pé) | |
| 38 | Maria | “Não, a Maria [referindo-se a si própria] não sabe o que você quer dizer com o pé” | |
| 39 | Gabriela | (Pega e olha para o chaveiro) |  |
| 40 | Maria | “Mostra para mim.” | |
| 41 | Gabriela | “Lélé” (toca no pé) | |
| 42 | Maria | “A mamãe botou o tênis em você?” (aponta para o cartão e, em seguida, para o tênis da criança) | |
| 43 | Gabriela | “Lélé” (produz o emblema “positivo” com a mão esquerda). |  |
| 44 | Maria | “Ah. E aí, você veio para cá [referindo-se à instituição]” (troca para outro cartão) | |
| 45 | Gabriela | (Olha para o cartão) | |
| 46 | Maria | “E o quê que ela tá assistindo lá na TV?” | |
| 47 | Gabriela | (aproxima o braço esquerdo e o corpo da casinha) | |
| 48 | Maria | “O que ela tá assistindo?” | |
| 49 | Gabriela | <i>Tosse</i> (olha na direção da boneca, estende a mão e o braço esquerdo para outro cômodo da casinha.) | |
| 50 | Maria | “Eu acho que agora ela precisa tomar um banho para ir para a escola” | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa segunda parte da cena interativa 3, fica mais evidente uma maior ruptura do fluxo dos tópicos da interação. A interlocutora continua engajada no trabalho de intercompreensão, vocalizando “Hmm” no turno 32, em uma expressão de dúvida e/ou reflexão; no turno 34, procurando outros cartões no chaveiro; e, no turno 36, possivelmente buscando uma associação fonológica entre “Lalé” e “neném”.

A criança também não desiste de sua busca de expressão. Ela continua tocando no pé enquanto sua produção vocal segue o padrão anterior, com pequenas mudanças nas vogais e no acento da palavra: “Léle” (turno 31), “Lalé” (turno 33), “Lalé” (turno 35), “Lále” (turno 37). É possível observar também que, embora o fluxo de tópicos esteja interrompido, há uma fluidez temporal na troca de turnos entre as duas interlocutoras, o que, mais uma vez, evidencia o trabalho ativo-responsivo de ambas em busca da intercompreensão.

No turno 38, então, a interlocutora explicita mais uma vez a sua dificuldade: “Não, a Maria [referindo-se a si própria] não sabe o que você quer dizer com o pé”. Gabriela percebe essa dificuldade e tenta retornar ao chaveiro, possivelmente buscando novos recursos expressivos, mas este parece não ter possibilitado que encontrasse um meio gráfico para expressar o que queria. Mesmo respondendo com um emblema de “positivo” à pergunta da interlocutora no turno 42, “A mamãe botou o tênis em você?”, vê-se, no turno 43, a última tentativa de Gabriela de expressar à interlocutora o desenho da Cinderela.

Depois de a interlocutora retomar o tópico “O que ela tá assistindo?”, no turno 48, percebemos então um processo de “alienação” tanto de Gabriela quanto da interlocutora em relação ao trabalho de sustentação do tópico que não se resolvia. No turno 49, Gabriela tosse, olha para a boneca e direciona sua mão e braço para outro cômodo da casinha. A interlocutora segue esse novo fluxo de Gabriela e articula um novo tópico da conversa, no turno 50: “Eu acho que agora ela precisa tomar um banho para ir para escola”.

É comovente ver que Gabriela tentou por 9 vezes, sem sucesso, expressar um signo que, para ela, era convencional e significativo: o ato de tocar os pés acompanhado da vocalização “Léla” e suas variações vocálicas. Ao estudar a cena interativa 3, percebe-se o quão crucial é a interlocução entre a família e as interlocutoras, visando a compartilhar e enriquecer a *base comum* com a criança, a partir da experiência vivencial e comunicativa que ela traz do contexto familiar. Esse enriquecimento da base comum poderia, inclusive, ser incorporado regularmente na ampliação dos cartões do chaveiro, que Gabriela mostrou, por motivação própria, ser um recurso expressivo importante para a sua comunicação.

Em resumo, as cenas interativas 2, 3A e 3B permitiram visualizar alguns significantes com os quais uma criança como Gabriela opera, considerando os recursos expressivos que ela tem à disposição, na busca de expressão, para se fazer entender, falar de seus desejos, relatar acontecimentos e necessidades. Em particular, é perceptível que Gabriela se expressa por meio de gestos, de vocalizações convencionais e do uso do chaveiro, engajando-se ativamente em trocas de turnos fluidas com seus interlocutores.

4.4 CENA INTERATIVA 4 “É, A GENTE VAI BRINCAR DE MASSINHA”

Data: 13 de abril de 2022.

Idade da criança: 3 anos e 11 meses

Local: sala de terapia.


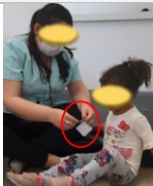
Participantes na cena: Gabriela, Maria, e pesquisadora.

Justificativa: esse trecho de interação me chamou a atenção pelo fato de eu perceber que os pressupostos de *conhecimento mútuo* orientam a construção de sentido na cena interativa.

Contexto: nesse fragmento, a interação inicia imediatamente após a entrada da interlocutora e da criança na sala, com a profissional pegando o chaveiro, sentando-se e solicitando a atenção de Gabriela.


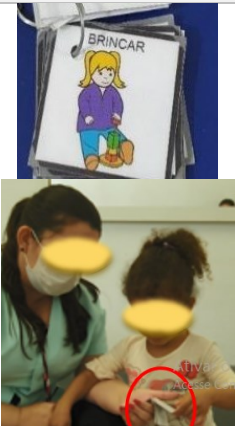
Quadro 11 - Cena interativa 4 “É, a gente vai brincar de massinha”

(continua)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|---|
| 1 | Maria | “Olha só. Agora olha aqui” | |
| 2 | Gabriela | (desloca o corpo em direção à interlocutora) |  |
| 3 | Maria | “A gente vai brincar” | |
| 4 | Gabriela | (ajusta o corpo para sentar-se ao lado da interlocutora) |  |

Quadro 11 – Cena interativa 4 “É, a gente vai brincar de massinha”

(continuação – final)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|---|--|
| 5 | Maria | “Olha só.” | |
| 6 | Gabriela | “Aaa” (faz o gesto de esfregar as mãos) |  |
| 7 | Maria | “Vamos... [vocalização ininteligível]. É. A gente vai brincar de massinha. Já te contei, né?” “Olha só. Vamos procurar o brincar? [referindo-se ao cartão de brincar]” | |
| 8 | Gabriela | (Pega o chaveiro, procura o cartão de brincar e mostra para a interlocutora) |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na cena, vê-se que, nos turnos 1, 3, 5 e 7, a interlocutora, de modo concomitante com a fala, solicita a atenção de Gabriela para olhar para os símbolos gráficos do CSA que estava segurando. Em entrevista com a interlocutora, ela relata que faz esse uso do cartão no início da interação como uma estratégia para “organizar” e “direcionar” a atenção de Gabriela.

A seguir, trecho da entrevista com a interlocutora:

Pesquisadora: Atualmente, como é a interação entre você e a Gabriela?

Interlocutora: Passou uma época que ela não queria entrar na sala, eu acabava levando alguma coisa no bolso, um brinquedo que ela gostava ou então eu brinco de contar um segredo pra ela e, aí, ela sabe o que vai ter aqui dentro e ela entra. Hoje, eu tento organizar um pouquinho ela com o chaveirinho que a fono colocou para ela usar. Só que o chaveirinho tá muito restrito, muito restrito mesmo. Eu faço ela primeiro chegar, sentar, a gente olha [os cartões]. Ela me localiza ali. Às vezes, ela quer mostrar mais alguém. Aí, eu pergunto se ela já teve a Joana [terapeuta 2] e, se ela já teve, ela me mostra onde tá a Joana. Mas, se eu pergunto de outra terapeuta ou os parentes que têm ali, ela também responde. E, depois, o que a gente vai fazer. E, aí, vai direcionando.

Um primeiro aspecto que considero relevante nesse depoimento da interlocutora é a sua estratégia para estabelecer um vínculo afetivo com Gabriela, que antes se recusava a entrar na sala de terapia, contando “um segredo” para ela. Afinal de contas, um pré-requisito da intercompreensão é a predisposição dos falantes de trabalharem colaborativamente, estabelecendo uma atenção conjunta.

Outro aspecto interessante dessa estratégia é que o “segredo” contado pela Maria envolve algo que a criança irá fazer na sessão de terapia, o que possibilita que elas estabeleçam o contexto compartilhado – ou o conhecimento mútuo– que facilitará o seu trabalho de intercompreensão. Assim, “fazer-se compreender e compreender aquilo que é dito pelo outro, demanda uma participação ativa dos interlocutores na situação discursiva. [...] e os pressupostos de conhecimento que orientam a construção de sentido” (SCISCI, 2004, p. 25).

Na cena, o chaveiro de comunicação alternativa é utilizado pela interlocutora, segundo ela, para “organizar” e “direcionar” a cena interativa, nos turnos 1, 3 e 5. Gabriela demonstra o seu engajamento sentando-se próxima à interlocutora e olhando para as fichas do chaveiro. Então, ao localizarem o cartão de “brincar”, no turno 6, Gabriela vocaliza “aa” e produz um gesto de esfregar as mãos, como se completasse o enunciado anterior da interlocutora: “a gente vai brincar” (turno 3). Essa é, na verdade, a interpretação que a interlocutora faz do enunciado da criança, quando complementa, “É, a gente vai brincar de massinha” (turno 7). Aqui, diferentemente das cenas interativas 3A e 3B, a interpretação da interlocutora do gesto de Gabriela é inequívoca, o que pode ser atribuído ao estabelecimento da base comum previamente ao atendimento. Isso se evidencia também pela sua própria afirmação: “já te contei, né?” (turno 7).

Cabe também apontar que esse gesto de esfregar as mãos é listado pela mãe como um dos gestos convencionados entre ela e sua filha em seu cotidiano (Quadro 12). Tendo em vista que essa é uma produção típica que realizamos quando brincamos com massinha, podemos também sugerir que a atenção dos interlocutores de Gabriela aos aspectos icônicos do gesto (McNeill, 1992 *apud* CAVALCANTE, 2018) pode ajudá-los a compreender o que ela está tentando comunicar, mesmo que a base comum necessária não seja suficiente. Isso pode ocorrer, por exemplo, no caso de gestos inovadores que a criança cria no local e que ainda não foram convencionalizados junto aos seus interlocutores.

Quadro 12 - Repertório de gestos caseiros usados por Gabriela em seu cotidiano com sua mãe

| Gestos caseiros de Gabriela | Significado |
|---|--|
| Com a mão, toca o pé (ou o sapato) | Cinderela (desenho infantil) |
| Dedo indicador apontando para o cabelo | Rapunzel (personagem de literatura infantil) |
| Braços estendidos na altura dos ombros e uma das pernas dobrada (imitando o corpo da personagem) | Dora, a aventureira (personagem de desenho infantil) |
| Com a mão fechada, faz movimentos circulares, como se estivesse mexendo uma panela | Moranginho (personagem de desenho infantil) |
| Com as mãos abertas e braços entrelaçados em frente ao tronco, com movimentos de embalar um neném | Menino Jesus |
| Com as mãos abertas, em frente ao rosto, com vocalizações | Dinossauro |
| Com as mãos abertas, balançando na altura dos ombros, como se estivesse nadando | Pequena Sereia (personagem de desenho infantil) |
| Ficar de joelhos | Princesa Jasmine (personagem do desenho infantil “Princesas”) |
| Mãos unidas ao lado do rosto | Aurora, a bela adormecida (desenho infantil) |
| Mãos abertas, levantadas para cima e nas pontas dos pés (referenciando a estrela) | A princesa e o sapo (desenho infantil) |
| Com os dedos indicadores, um apontando para o outro, com uma certa distância (em referência ao arco e flecha da personagem) | Merida, Valente (personagem de desenho infantil) |
| Dedo polegar tocando a face ao lado da boca | Suco |
| Dedo polegar tocando os lábios | Água |
| Passar a mão aberta em movimentos circulares na barriga | Fome |
| Com o dedo indicador, faz movimento circular | Biscoito de polvilho ou de coco (biscoitos com formato redondo) |
| Palmas das mãos abertas, unidas, com movimento de esfregar | Massinha, brincar de massinha |
| Apontar para a orelha (colocar a mão) | Indicar o barulho da moto ou carro do pai ou uma música |
| Mãos cobrindo os olhos | Brincadeira “esconde-esconde” |
| Dedo indicador e polegar unidos, com movimentos de escrever | Pedido para que a mãe dê um caderno e lápis de cor para escrever ou desenhar |

Fonte: Dados da pesquisa.

Em suma, a cena interativa 4 reforça alguns aspectos que já foram apontados nas cenas anteriores. Entre esses, destaco, primeiramente, o depoimento da interlocutora na entrevista, reforçando a importância de enriquecer os recursos do chaveiro como meio alternativo de significação na interação com Gabriela, pois, segundo ela, o chaveiro tem esse potencial de ajudar a organizar e direcionar a interação, mas se encontra “muito, muito restrito”.

Acerca desse ponto, uma questão que considero relevante é que embora a mãe comente para mim, em entrevista, que Gabriela não usa o chaveiro com ela, há uma outra cena interativa filmada em que Maria e a mãe estão conversando sobre os horários de Gabriela na saída do atendimento, antes de Gabriela ser levada para a escola. No meio da conversa de ambas, Gabriela pega o chaveiro, dirige-se até a mãe e mostra a ficha da “escola”. Diante da ação da filha, a mãe interpreta: “O que é que é? A escola? Você quer ir pra escola?”. Essa outra cena mostra que a iniciativa de Gabriela por usar o chaveiro como meio de expressão também acontece com a mãe, mas esse método não tem sido utilizado pela família em casa, como é feito pela interlocutora.

Outro aspecto que se destaca é o fato de Gabriela novamente utilizar recursos expressivos para fazer referência a elementos que não estão presentes no “aqui e agora”, por meio de um símbolo convencional: no caso da cena 4, o gesto de esfregar as mãos para representar a brincadeira de massinha. Em conjunto com os demais gestos levantados por sua mãe no Quadro 12, esse dado revela que Gabriela já possui um repertório inicial de gestos caseiros que talvez possam ser dinamizados por meio da aprendizagem de uma língua de sinais, como a Libras.

4.5 CENA INTERATIVA 5 “É-TCHÃA”

Data: 6 de maio de 2022.

Idade da criança: 3 anos e 11 meses

Local: sala de atendimento terapêutico.

Participantes na cena: Gabriela, Maria e pesquisadora.

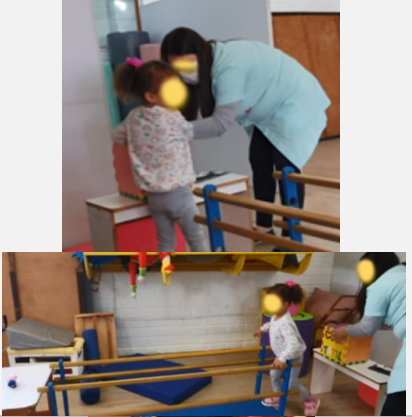
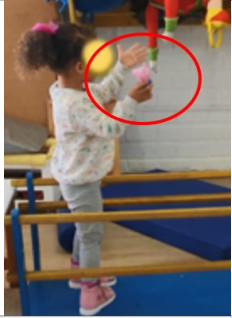

Justificativa: esse trecho de interação me chamou a atenção pelo fato de eu perceber o grande número de tentativas de expressão de Gabriela e como ela acabou sendo compreendida na cena interativa.

Contexto: na cena interativa, Gabriela e Maria estão interagindo com uma caixa conhecida como “cubo tátil”. A interlocutora conduz a interação solicitando que Gabriela pegue um objeto dentro da caixa. A criança, antes de colocar a mão na caixa, olha para dentro dela, vê os brinquedos, coloca a mão e pega um deles. O brinquedo que Gabriela pega é um personagem de desenho animado conhecido como “George”, irmãozinho da “Peppa Pig”. Ao pegar o brinquedo, vê-se a criança sorrindo e olhando por alguns segundos e, em seguida, volta a olhar para dentro da caixa, parecendo procurar “algo”. Maria então pede para Gabriela levar

o “George” até uma mesa localizada a poucos metros de distância da caixa. Prosseguindo com a brincadeira, a interlocutora então solicita que Gabriela pegue outro brinquedo na caixa, mas a criança volta a olhar para dentro da caixa. A cena interativa a seguir inicia com uma imagem que mostra o que parece ser uma inquietude de Gabriela, quando ela larga a caixa, vira seu corpo na direção da mesinha, olha para o “George”, sendo então interpretada pela interlocutora no turno 1.





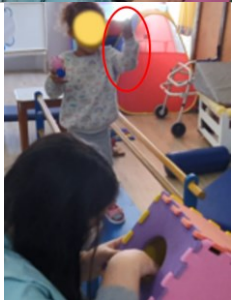
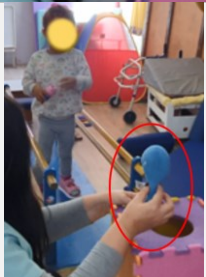
Quadro 13 - Cena interativa 5 “É-tchãa”

(continua)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|---|
| 1 | Maria | “Você quer o George?”; “Vem cá” (acompanha os movimentos da criança) |  |
| 2 | Gabriela | “É-tchu” (ergue o braço e a mão esquerda com movimentação no ritmo da vocalização) |  |
| 3 | Maria | “O quê que você quer? George é um porquinho. Você quer brincar com ele?” (olha para a criança) | |
| 4 | Gabriela | “É-tchiu” (continua o gesto para cima e para baixo, acompanhando o ritmo da vocalização) |  |






Quadro 13 – Cena interativa 5 “É-tchãa”

(continuação)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|---|---|
| 5 | Maria | “Você viu na TV?” | |
| 6 | Gabriela | (Olha dentro da caixa) |  |
| 7 | Maria | “Ih, eu não sei o que você quer me dizer. O que será que você quer me dizer?” |  |
| 8 | Gabriela | “Pé-pa” (mantém padrão do gesto) | |
| 9 | Maria | (Fica em silêncio, olhando para a criança) | |
| 10 | Gabriela | “É-tchaa” (mantém padrão do gesto) |  |
| 11 | Maria | “Heim? Que será? Leva o Jorge lá na mesa para gente pegar outro bicho”. (olha para dentro da caixa) |  |
| 12 | Gabriela | “É-tchua” (dá dois passos em direção à mesa, mas para, vira-se e, novamente, vocaliza com o mesmo padrão de gesto) |  |
| 13 | Maria | “Hã! Olha aqui! Tem a baleia!” (Pega um brinquedo de dentro da caixa) |  |

Quadro 13 – Cena interativa 5 “É-tcháa”

(continuação – final)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|---|
| 14 | Gabriela | “É-tcháa” (mantém padrão do gesto) |  |
| 15 | Maria | “Ó” (fazendo movimentos com a baleia) | |
| 16 | Gabriela | “É-tee” (mantém padrão do gesto) |  |
| 17 | Maria | “E agora, Cris, me ajuda...” [olha para mim e me pergunta enquanto eu estava filmando]. “Que será que você quer?” (olha para a criança) |  |
| 18 | Pesquisadora | “É a Peppa que você quer?” | |
| 19 | Gabriela | (Gesto de “positivo” com a mão esquerda olhando para a pesquisadora) |  |
| 20 | Maria | “Não tem a Peppa, só tem o George” (palmas das mãos viradas para cima, olhando para a criança). |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse fragmento, observamos, de forma mais evidente, as relações discursivas envolvidas na interpretação da produção de enunciados vocais não reconhecidos ou atípicos. Primeiramente, observo que Gabriela modifica seu engajamento na interação com a interlocutora, que continuava conduzindo a atenção da criança, virando seu corpo e direcionando seu olhar para o brinquedo “George” ao invés da caixa. Diante dessa mudança, a

interlocutora interpreta os sinais corporais de Gabriela e tenta novamente trazê-la para o foco da atividade, “Você quer o George? Vem cá.” (turno 1).

A partir desse momento, Gabriela passa a expressar o seu objeto de interesse em diversos turnos, de modo persistente. Ao pegar o “George” nas mãos, vê-se a primeira de muitas produções vocais-gestuais de Gabriela que foram enunciadas para a interlocutora. Como primeira observação, pode-se verificar que as produções da criança nos turnos 2, 4, 8, 10, 12, 14 e 16 foram similares, ou seja, é perceptível haver um padrão que se repetiu no mesmo ritmo, no mesmo número de sílabas e com o mesmo contorno entoacional. Em relação ao número de sílabas, pode-se observar que as produções da criança foram dissílabas, com a ocorrência do acento tônico na primeira sílaba, “É”. No que diz respeito à articulação fonética/fonológica, observa-se que, embora o som articulado na primeira sílaba se aproxime do fonema /e/ da língua portuguesa, há uma maior variabilidade de produção na segunda sílaba.¹⁸ O conjunto das produções vocais de Gabriela aparece na Figura 11, a seguir.

Figura 11 - Produções vocais da criança na cena interativa

| PRODUÇÃO VOCAL CRIANÇA | | | | | |
|------------------------|---|---------------|--------------|--------------|--|
| N. | Anotação | Tempo Inicial | Tempo Final | Duração | |
| 1 | ininteligível | 00:13:49.489 | 00:13:50.388 | 00:00:00.899 | |
| 2 | ininteligível | 00:13:53.567 | 00:13:54.410 | 00:00:00.843 | |
| 3 | hummm | 00:14:02.141 | 00:14:03.887 | 00:00:01.746 | |
| 4 | hummm | 00:14:04.941 | 00:14:06.007 | 00:00:01.066 | |
| 5 | É-tchu (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:11.249 | 00:14:12.380 | 00:00:01.131 | |
| 6 | É-tchuu (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:16.440 | 00:14:18.567 | 00:00:02.127 | |
| 7 | Pé-tchu (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:22.035 | 00:14:23.106 | 00:00:01.071 | |
| 8 | Pépa (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:28.002 | 00:14:29.790 | 00:00:01.788 | |
| 9 | É-tchaa (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:30.490 | 00:14:33.031 | 00:00:02.541 | |
| 10 | É-tchua (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:38.163 | 00:14:39.530 | 00:00:01.367 | |
| 11 | É-tcha (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:41.842 | 00:14:43.043 | 00:00:01.201 | |
| 12 | É- teee (duas sílabas, mesmo ritmo e entonação) | 00:14:43.927 | 00:14:44.947 | 00:00:01.020 | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos gestos produzidos pela criança, classifiquemos-os como *gesticulação*, que, de acordo com o *continuum* de Kendon, adaptado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015), define-se como um movimento idiossincrático, não-convencional, sem propriedades linguísticas, realizado na presença da fala – como é possível observar na cena. Porém, percebo que essa gesticulação tem as características de gestos conhecidos como “batidas”, que marcam o ritmo da fala e são coordenadas com a prosódia (MCNEILL, 1992 *apud* CAVALCANTE,

¹⁸ Na verdade, a segunda sílaba das produções de Gabriela foi transcritas a partir da minha observação aproximada, porque elas não são nitidamente identificáveis.

2018). Assim, na sílaba forte, “É”, o gesto é realizado mais ao alto e, na segunda sílaba, mais fraca, o gesto é realizado mais baixo.

Uma segunda observação que pontua nessa cena entre Gabriela e a interlocutora é que se nota que a produção vocal-gestual da criança, assim como vimos na cena interativa 3B, por um lado, levanta algumas possibilidades interpretativas por parte da interlocutora: “O que você quer? George é um porquinho. Você quer brincar com ele?” e “Você viu na TV?” (turnos 3 e 5). Por outro lado, percebendo que Gabriela demonstra não estar sendo entendida, a interlocutora tenta mudar o tópico, pedindo para a criança pegar outro bicho na caixa e, em seguida, pegando ela própria uma baleia e convidando a criança para brincar com ela (turnos 11, 13 e 15).

Ao longo de todo esse trecho, é possível observar o *intuito discursivo* de Gabriela mesmo diante das tentativas da interlocutora de mudar o tópico da conversa. A criança se posiciona de modo persistente na interlocução, sustentando claramente um certo *querer-dizer* (BAKHTIN, 1997). De fato, esse modo de Gabriela se posicionar quando não está sendo compreendida é algo que sua mãe relata na entrevista por mim realizada. Ao ser perguntada se a professora da escola relatava alguma dificuldade para entender a fala da criança, a sua mãe diz que “ela [Gabriela] é ativa, ela se faz entender. Se você não entende, ela vai continuar insistindo. Então ela é uma criança fácil de se lidar nesse sentido”. No entanto, nessa cena interativa, vemos que nem sempre essa persistência é suficiente para a compreensão de qualquer interlocutor.

Por fim, a cena interativa mostra também quais são as pistas interacionais que possibilitaram a mim, enquanto pesquisadora presente no local, compreender aquilo que Gabriela expressava – o que se evidencia pelo emblema de “positivo” que ela produziu diante de meu enunciado, “É a Peppa que você quer?” (turnos 18 e 19). Naquele momento, dois aspectos me levaram a interpretar suas produções vocais-gestuais como “Peppa”. Primeiro, no contexto imediato da cena, é possível perceber que Gabriela, logo após segurar e olhar repetidamente para “George”, volta-se para dentro da caixa parecendo procurar “algo”. Associado a isso, o segundo aspecto foi a forma das vocalizações, que mantinham as mesmas características prosódicas e apresentavam uma sonoridade aproximada da palavra “Peppa”, que eu sabia ser o nome da irmã do personagem no desenho.

4.6 CENA INTERATIVA 6 “O QUÊ QUE TEM? TÁ COM FOME?”

Data: 13 de abril de 2022.

Idade da criança: 3 anos e 11 meses.

Local: sessão terapêutica.



Participantes ativos na cena: Gabriela, Joana e pesquisadora.

Justificativa: esse trecho de interação me chamou a atenção pelo fato de eu perceber que as expressões gestuais e vocais de Gabriela não pareciam ser significadas na interação.

Contexto: nesse episódio, que dividi em duas partes (6A e 6B), Joana e Gabriela estão interagindo em uma brincadeira com a “cozinha em miniatura”. Na cena, a interlocutora brinca de “cozinhar uma sopa” com Gabriela. Em dado momento, a interlocutora gira o brinquedo na direção da criança e introduz um questionamento, dando início ao episódio.







Quadro 14 - Cena interativa 6A “Vê se tem alguma coisa aqui, ó.”

(continua)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|--------------|---------------------|--|---|
| 1 | Joana | “Vê se tem alguma coisa aqui, ó.” (orienta o brinquedo na direção da criança). “Tem alguma coisa aí dentro, tem?” |  |
| 2 | Gabriela | (Abre a porta do forno, olha para dentro e estende o braço esquerdo para dentro do forno) |  |
| 3 | Terapeuta | “Tem alguma coisa aí?” | |





Quadro 14 – Cena interativa 6A “Vê se tem alguma coisa aqui, ó.”

(continuação)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|---|---|
| 4 | Gabriela | (Toca no compartimento de baixo e no de cima, estende o braço dentro da geladeira, movimenta para os lados e olha para a interlocutora) |  |
| 5 | Terapeuta | “Tem alguma coisa aí dentro?” | |
| 6 | Gabriela | (Olha para a geladeira e fecha a porta) | |
| 7 | Joana | “Olha pra mim” (toca o braço da criança). “Tem alguma coisa aí dentro?” |  |
| 8 | Gabriela | (Faz o emblema de “positivo”) |  |
| 9 | Joana | “Tem?... O quê?... Pega!” | |
| 10 | Gabriela | (Fecha a porta da geladeira, levanta-se e passa a mão esquerda na barriga) |  |
| 11 | Joana | “Quê que tem? Tá com fome?” (passa a mão na barriga da criança) |  |
| 12 | Joana | “Não tem nada aqui dentro” (vira o corpo em direção ao brinquedo). “E no micro-ondas tem alguma coisa?” |  |

Quadro 14 – Cena interativa 6A “Vê se tem alguma coisa aqui, ó.”

(continuação – final)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|--|---|
| 13 | Gabriela | (Fecha a porta da geladeira e repete o gesto da mão na barriga) |  |
| 14 | Joana | “O que foi”? (olha para a criança e toca na criança), |  |
| 15 | Gabriela | (Continua fazendo o gesto da mão na barriga, em seguida, sai em busca de outro objeto da sala) | |
| 16 | Joana | “Ó... tem alguma coisa aqui dentro?” |  |
| 17 | Gabriela | (Volta, fecha a porta do micro-ondas e, novamente, vai em direção ao outro objeto da sala) |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse dado, Gabriela novamente está engajada na interação com a sua interlocutora, como já foi descrito nos excertos analisados anteriormente. Contudo, uma primeira observação que distingue esse dado dos anteriores é que, aqui, Gabriela está fazendo apenas uso dos gestos, sem vocalizações nem produções vocais-gestuais. O Quadro 15, a seguir, apresenta o conjunto de produções gestuais de Gabriela nessa cena interativa.

Quadro 15 - Produções gestuais de Gabriela na cena interativa 6A

| Produções gestuais de Gabriela na cena interativa 6A | |
|---|---|
| 1. | Gesto de abrir (no turno 2, a criança abre a porta da geladeira) |
| 2. | Gesto de tocar (no turno 4, a criança toca nos compartimentos da geladeira) |
| 3. | Gesto de “varredura” (no turno 4, a criança passa o braço na geladeira em movimentos laterais) |
| 4. | Gesto de fechar (nos turnos 6 e 10, a criança fecha a porta da geladeira; e, no turno 17, fecha a porta do micro-ondas) |
| 5. | Gesto de “positivo” (turno 8) |
| 6. | Gesto da mão na barriga (turnos 10, 13 e 15) |

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma segunda observação que considero importante é que, também diferente das demais cenas interativas, nesse caso, a interlocutora atribui sentido às ações corporais da criança quando esta produziu gestos que se assemelham aos *emblemas*, convencionados culturalmente (CAVALCANTE, 2018). Em relação aos demais gestos pantomímicos (ilustram a ação) produzidos pela criança, observa-se que a sua significação não foi trabalhada ao longo da interação. Ou seja, a interlocutora não reconhece as pantomimas como semioses e, portanto, não entra no jogo simbólico/dialógico proposto por Gabriela (CAVALCANTE, 2022)¹⁹.

Assim, nos turnos 2, 4 e 6, as ações corporais/gestuais de Gabriela parecem não ser reconhecidas como respostas, considerando que sua interlocutora reformula diversas vezes a mesma pergunta: no turno 1 (“Vê se tem alguma coisa aqui, ó. Tem alguma coisa aí dentro, tem?”); no turno 3 (“Tem alguma coisa aí?”); no turno 5 (“Tem alguma coisa aí dentro?”); e no turno 7 (“Olha pra mim. Tem alguma coisa aí dentro?”).

Vemos que a produção de Gabriela é reconhecida como uma resposta para as perguntas nos turnos 8 e 10. No turno 8, a criança faz um gesto conhecido como emblema de “positivo”, que a interlocutora interpreta e dá sequência no turno 9 (“Tem?... O quê?... Pega.”). Em seguida, no turno 10, a criança produz um gesto de passar a mão na barriga, que é um emblema comum para designar “fome”. Aqui, novamente, é possível ver a interlocutora atribuindo sentido por meio do turno 11 (“Quê que tem? Tá com fome?”).

¹⁹ Cavalcante (2022), comunicação pessoal.


Considero importante, portanto, destacar que esse processo de atribuição de sentido que foi feito aos gestos emblemáticos poderia também ser feito aos demais gestos pantomímicos produzidos pela criança, pois faz-se necessário que os interlocutores possam ampliar a observação de todos os elementos expressivos da linguagem, não observando apenas um elemento isolado de linguagem (ÁVILA NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015). Ou seja, deve-se estar atento igualmente à variedade de recursos verbais e não-verbais, já que todos eles podem ser trabalhados como uma expressão do “querer-dizer” da criança.

Uma última observação sobre a cena interativa 6A é que, embora no turno 11 Joana atribua sentido ao gesto de passar a mão na barriga de Gabriela (“Quê que tem? Tá com fome?”), essa interpretação não é aproveitada para desenvolver uma maior dialogicidade na interação. Assim, nos turnos 12, 14 e 16, ela retorna ao tópico que vinha desenvolvendo, questionando a criança sobre o que tinha dentro do brinquedo, ao invés de trabalhar *com* e *sobre* a linguagem. Nesse caso, por exemplo, poderia ser trabalhado: a “fome” estaria no *faz-de-conta* pelo fato de a geladeira não ter nada? Gabriela está com fome de quê? Estava chegando a hora de ir almoçar com a mãe? etc.

Na cena interativa 6B, que acontece na sequência da cena 6A, veremos uma situação semelhante, porém relacionada à produção vocal da criança. Nesse fragmento, Gabriela e a interlocutora continuam compartilhando da brincadeira de *faz-de-conta* com a “cozinha em miniatura”. Agora, a interlocutora propõe “cozinhar uma sopa”, utilizando alguns blocos de LEGO para simular alimentos que seriam colocados na panelinha.







Quadro 16 - Cena interativa 6B “O que mais a gente pode colocar na sopa?”

(continua)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|-------|--------------|---|---|
| 18 | Joana | “O que mais a gente pode colocar na sopa?” (segura um bloco de LEGO olhando para a criança) |  |
| 19 | Gabriela | (Olha para a interlocutora, enquanto segura uma panela) | |
| 20 | Joana | “Cenoura. Pode ser cenoura?” | |
| 21 | Gabriela | (Olha em direção à porta da sala e, em seguida, para a interlocutora) | |

Quadro 16 – Cena interativa 6B “O que mais a gente pode colocar na sopa?”

(continuação – final)

| Turno | Interlocutor | Enunciado multimodal | Imagens |
|--------------|---|--|---|
| 22 | Joana | “E o que mais que a gente pode colocar na sopa?” | |
| 23 | Gabriela | “á-a” (dá passos e aproxima a panela na direção da mão interlocutora) |  |
| 24 | Joana | “Hum... cebola.” (vira a mão que segura o bloco) |  |
| 25 | (Gesto de “positivo”, olhando para a interlocutora) |  | |
| 26 | Joana | “Pode ser cebola?” | |
| 27 | Gabriela | (Gesto de “positivo”) |  |
| 28 | Joana | “E o que mais eu vou colocar na sopa?” | |
| 29 | Gabriela | (Aponta para dentro da panela) |  |
| 30 | Joana | “Hum... Pode ser tomate?” | |
| 31 | Gabriela | (Gesto de “positivo”) | |
| 32 | Joana | “Pode?” (coloca o bloco na panelinha) | |
| 33 | Gabriela | (Repete o gesto de “positivo”, olhando para a interlocutora) | |
| 34 | Joana | “Pronto. Então pode virar o fogo e cozinhar” | |
| 35 | Gabriela | (Aproxima-se do fogão e “liga” o fogo) |  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na cena interativa 6B, há um diálogo que procede de uma maneira mais direcionada por Joana, que oferece diferentes possibilidades de “alimentos” para se colocar na sopa, pedindo então a confirmação da criança a cada nova sugestão. Aqui, gostaria de chamar a atenção em

particular para o turno 23, de Gabriela, em que ela responde ao turno 22 da interlocutora (“E o que mais que a gente pode colocar na sopa?”) com uma produção vocal atípica, “á-a”.

Assim como ocorrido com os gestos não-emblemáticos da cena interativa 5A, essa produção também não envolveu um trabalho de significação. É possível observar, no turno 24, que a interlocutora oferece uma nova alternativa que não dialoga com essa vocalização (“Hm... cebola.”). Ou seja, Gabriela produz “sons” que convocam interpretação, mas que não são reconhecíveis como resposta.

Nas considerações finais, sintetizarei e destacarei os principais pontos da análise e de sua relevância para o trabalho de enriquecimento do repertório linguístico e interacional de Gabriela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi a de investigar o processo de intercompreensão entre uma criança com restrição verbal, Gabriela, e algumas de suas principais interlocutoras, sua mãe e duas terapeutas. O que me levou a escolha de estudar o caso de Gabriela, uma criança de 3 anos e 10 meses de idade com diagnóstico médico de Paralisia cerebral (PC) e de síndrome de Turner (ST), foi a percepção que eu tinha sobre as situações de interação de crianças com restrição verbal, como era o seu caso, e alguns de seus interlocutores.

Desse modo, despertei interesse em compreender de modo mais aprofundado as interações de Gabriela em relação aos seus interlocutores imediatos. Fundamentada na perspectiva da Neurolinguística Discursiva (ND) e da Multimodalidade, esta dissertação buscou refletir sobre a *compreensão*, na perspectiva bakhtiniana. Para isso, foi caracterizado o processo de *intercompreensão*, mobilizando o conceito de *compreensão ativo-responsiva*, ou seja, o trabalho realizado pelos parceiros da comunicação verbal na construção conjunta da significação e na interpretação dos sentidos (FUGIWARA, 2013).

Com base nessas considerações, recupero aqui os objetivos estabelecidos inicialmente para a pesquisa: a) descrever o processo de intercompreensão e construção de sentido entre Gabriela e suas interlocutoras ao longo da interação; b) identificar a multimodalidade mobilizada pelas diferentes díades; e c) identificar as posições de sujeito que emergem na interação.

Para atender a esses objetivos, gerei dados de videogravação entre Gabriela e suas interlocutoras em situações interacionais naturalísticas. A análise dos enunciados foi feita com base nesses vídeos, que também foi colocada em diálogo com outras fontes de dados, como as entrevistas com as interlocutoras. A partir das questões norteadoras deste estudo e dos objetivos propostos, a seguir descrevo as considerações finais do que o estudo permitiu apreender por meio de seus resultados.

Em relação ao primeiro objetivo, de *descrever o processo de intercompreensão entre Gabriela e suas interlocutoras ao longo da interação*, busquei apresentar as seis cenas interativas de modo a demonstrar esse processo em funcionamento. Apontei três elementos que se mostraram relevantes nas análises: a) a importância da produção de *acabamentos* constantes por parte das interlocutoras da criança diante de impasses discursivos; b) a importância de

incrementar o *conhecimento mútuo* entre as interlocutoras; e c) a importância da atenção a detalhes do *contexto imediato* e a *pistas não verbais* oferecidas pela criança.

Na cena interativa 1, por exemplo, em que Gabriela pede “algo” para a mãe, verificamos a mãe produzindo continuamente *acabamentos* (BAKHTIN, 1997) em geral interrogativos, para os enunciados multimodais de Gabriela por meio de outros enunciados. Igualmente, vemos Gabriela posicionando-se ativo-responsivamente frente aos enunciados de sua interlocutora, por meio de produções vocais-gestuais diversas. Nessa cena, verificamos uma situação na qual a expressão de Gabriela vai sendo construída em conjunto com a sua mãe, mesmo na ausência de recursos verbais. É um processo como o descrito por Coudry em relação aos sujeitos afásicos, quando afirma que os interlocutores “dialogando [...] fazem surgir os recursos linguísticos alternativos” que eles “agenciam diante dos impasses discursivos” (COUDRY, 1996, p. 81).

Outro aspecto que se mostrou relevante nas análises foi a importância do *conhecimento mútuo* entre os interlocutores (COUDRY, 1996). Ao me debruçar sobre os dados, percebi que as dificuldades de intercompreensão podem estar relacionadas ao não-reconhecimento de recursos alternativos de significação empregados pela criança e, conseqüentemente, o não-reconhecimento do seu querer-dizer. Isso pode ser visto na comparação entre as cenas interativas 2 e 3.

A observação dessas cenas me motivou a questionar a mãe de Gabriela sobre possíveis repertórios comunicativos que compartilhavam entre si em seu cotidiano. Em um primeiro levantamento de expressões gestuais e vocais que Gabriela usa com a mãe, verificamos que envolve 19 gestos e 17 “palavras”, que foram apresentadas no Quadro 7 e no Quadro 12. Partindo de uma visão sócio-histórica-cultural sobre a linguagem, portanto, entendo que um aspecto importante do processo terapêutico com a criança seria a familiarização de seus interlocutores com os repertórios que ela desenvolve nas diferentes esferas sociais que frequenta (casa, escola, diferentes terapeutas). Ao reconhecermos e buscarmos incrementar os repertórios comunicativos da criança, o seu potencial de intercompreensão junto a seus interlocutores certamente seria ampliado.

Um último aspecto que considerei relevante, em relação ao trabalho de intercompreensão entre Gabriela e seus interlocutores, foi a atenção aos elementos do *contexto imediato*. Na cena interativa 5, é possível verificar que Gabriela produziu diversos enunciados vocais-gestuais que, por si só, não foram suficientes para a terapeuta conseguir atribuir sentido a sua expressão. Depois de diversos turnos em que Gabriela insiste em seu querer-dizer, sem

sucesso, a terapeuta então me pede ajuda para identificar aquilo que a criança estava tentando expressar.

Naquele momento, fui capaz de identificar a referência da criança à personagem “Peppa” (do desenho animado *Peppa Pig*) a partir de diversas pistas contextuais. Primeiramente, nos instantes que precedem a cena, Gabriela encontra o boneco do George e então passa a procurar avidamente alguma coisa na caixa de brinquedos; em seguida, ela permanece segurando o boneco enquanto inicia a produção de enunciados, nos quais pude perceber uma semelhança sonora entre o padrão de duas sílabas (“é-tcha”, “é-tchã”, etc.) e o nome da personagem (“Pe-ppa”). Assim, foi a atenção a essas várias pistas não-verbais e contextuais que me ajudaram, naquele momento, a identificar a referência à “Peppa”, o que foi confirmado pela criança com um gesto de “positivo”. Talvez isso não fosse possível se meu exercício de intercompreensão estivesse exclusivamente voltado aos enunciados vocais-gestuais de Gabriela ou mesmo se eu descartasse por completo a sua produção vocal, sem atentar para a sua sonoridade, apenas pelo fato de ela ser atípica.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa, *de identificar a multimodalidade mobilizada na interação de Gabriela com suas interlocutoras*, foi possível identificar vários *processos alternativos de significação* (COUDRY, 1996) usados por Gabriela, como o gesto de tocar o pé para se referir ao desenho da “Cinderela” (Cenas interativas 2 e 3); o gesto de esfregar as mãos, interpretado como “massinha” (Cena interativa 4); o gesto de esfregar a mão na barriga, interpretado como “fome” (Cena interativa 6 A); os gestos emblemáticos de “negativo” e “positivo”, com destaque para esse último, que se apresentou como a forma mais utilizada por Gabriela para responder afirmativamente aos interlocutores na interação (Cenas interativas 1, 3B, 5, 6). Verifiquei também que a mãe apresenta uma lista de outros gestos manuais que Gabriela utiliza cotidianamente com ela em suas interações. Assim, poderíamos nos perguntar em que medida não seria importante para Gabriela ser exposta a um sistema linguístico de base gestual, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais. Caso fosse possível, isso ofereceria a ela todo o suporte linguístico, cognitivo, afetivo e social para um desenvolvimento global saudável, facilitando inclusive o trabalho terapêutico de desenvolvimento da língua oral.

Também foi possível averiguar outros recursos não-verbais utilizados por Gabriela que nem sempre possibilitaram atribuição de sentido pelos interlocutores, como, por exemplo, os gestos pantomímicos produzidos na cena 6A: gesto de “abrir” (a porta da geladeira); gesto de “tocar” (nos compartimentos da geladeira); gesto de “varredura” (nos espaços vazios da geladeira); gesto de “fechar” (a porta da geladeira). Embora esses gestos tenham sido em clara resposta aos turnos de fala da terapeuta, o fato de não serem gestos simbólicos, mas, sim,

pantomímicos (os que ilustram movimentos corporais de ação no mundo), aliado ao não reconhecimento do valor semiótico do gesto, possivelmente levou a terapeuta a desconsiderá-los como resposta legítima para suas indagações.

Em relação ao uso da voz, há também dados que revelam que Gabriela produzia vocalizações que, mesmo sendo atípicas, podem indicar um esforço de aproximação da criança das produções verbais convencionais. Em produções como as das cenas interativas 1 e 5, a análise levantou a hipótese de que a vocalização de Gabriela não era aleatória e, por isso, considero poderem ser classificadas como “holófrases” (BARROS, 2012) e pistas sonoras de palavras aproximadas que poderiam desempenhar um papel importante no processo de construção do significado por seus interlocutores.

De fato, a lista de expressões vocais convencionados entre Gabriela e sua mãe, indicada no Quadro 7, mostra algumas dessas similaridades, como é o caso de “Léla” □ “Cinderela” e “Alála” □ “A Dora”. Além disso, algumas ocorrências, tiradas das cenas interativas, também parecem apontar para essa mesma direção. Na cena 1, por exemplo, sugeri uma aproximação entre a vocalização “Eeeaii” e a reformulação da mãe “Esse aqui?”. Em seguida, a resposta de Gabriela, “EdEE” poderia ser hipotetizada como uma aproximação vocal da fala anterior da mãe, “EssE”. Por fim, argumentei que, na cena interativa 5, a similaridade entre “É-a” e “Peppa” foi uma das pistas que me ajudou a identificar o referente do qual Gabriela estava falando.

Embora sua produção vocal seja mais restrita e não seja tão produtiva quanto o período das primeiras palavras no desenvolvimento típico de aquisição, ainda assim Gabriela mostra o potencial de usar “palavras” convencionais em suas interações (BARROS, 2012). Porém, esse potencial tem sido restrito às convenções estabelecidas com sua mãe e poderiam, portanto, ser mais incentivadas nas demais esferas sociais da criança.

Além dos recursos gestuais e vocais, Gabriela também foi observada com a intenção de se expressar por meio de outras *atividades semióticas* (KRÜGER, 2016), como é o caso dos cartões de comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). Em algumas cenas, Gabriela demonstrou reconhecer na materialidade gráfica desses cartões a possibilidade de dizer, mostrando, por motivação própria, ser a CSA um recurso expressivo-dialógico importante para a sua comunicação (Cenas interativas 3 A e 4). Apesar disso, esse cartão, que vem sendo utilizado, principalmente no seu contexto clínico, era bastante simplificado e parece-me que um recurso alternativo dessa natureza poderia ser mais elaborado, de modo a oferecer mais possibilidades expressivas por parte de Gabriela.

É relevante mencionar que cada um desses recursos possuiu um valor próprio em cada situação discursiva a depender da sensibilidade, da atenção aos elementos multimodais de linguagem e do conhecimento mútuo das interlocutoras. Do ponto de vista que adoto nesta dissertação, toda a multimodalidade mobilizada por Gabriela revela a singularidade com que ela trabalha *com e sobre* a linguagem, ou seja, como ela se constitui como sujeito de linguagem. Assim sendo, acredito que, apesar de lhe faltarem recursos de produção verbal, ela não demonstra carecer de uma intenção comunicativa e de um potencial cognitivo para se expressar ou, nos termos de Coudry (2011), para poder *traduzir* por outros modos de linguagem, o que quer dizer. O fundamental, então, seria o de explorar o potencial expressivo que ela já possui para enriquecer ao máximo a comunicação e, a partir de uma base comum mais consolidada entre os interlocutores, trabalhar para desenvolver o seu potencial de linguagem oral verbal.

Essa observação nos leva ao terceiro objetivo da pesquisa, que trata *de identificar as posições de sujeito que emergem na interação*. As análises das cenas interativas mostram que Gabriela pode se posicionar como um sujeito (mais ativo ou menos ativo) da linguagem, a depender dos modos de interação que os interlocutores estabelecem com ela, considerando fatores, como, por exemplo, se as interlocutoras conferiam maior (ou menor) relevância ao processo discursivo-dialógico da linguagem; se mostravam mais (ou menos) sensível aos elementos multimodais da linguagem; se estavam atentas (ou não) ao querer-dizer da criança e à importância de dar acabamentos para os seus enunciados.

Na cena interativa 2, por exemplo, a mãe de Gabriela interpela explicitamente a sua filha enquanto um sujeito ativo-responsivo do discurso ao estimular que a própria criança responda a minha pergunta sobre “qual outro desenho” ela gostava de ver, ao invés de responder em seu lugar. Assim, o posicionamento discursivo da mãe apresenta Gabriela como alguém que seja capaz de “falar” ou enunciar e de relatar experiências.

Na cena interativa 3, vemos que Gabriela, por meio do uso do símbolo gráfico da “mãe” presente no chaveiro de CSA, convoca a interpretação da terapeuta, que reconhece a sua ação como um *querer-dizer* e segue trabalhando dando acabamentos para essa expressão.

Por outro lado, a interlocução estabelecida junto a Gabriela em duas outras cenas interativas mostra que essa posição ativo-responsiva não foi igualmente sustentada em todos os episódios. Por exemplo, na cena interativa 6A, a interlocutora reconhece e atribui sentido às ações corporais da criança quando ela produz o *emblema* de “positivo”, convencionados culturalmente (CAVALCANTE, 2018). Porém, o não-reconhecimento dos gestos corporais de abrir, fechar, tocar e varrer o espaço da geladeira como um modo de linguagem, como uma resposta aos seus turnos de fala, posiciona a criança naquele momento da interação como uma

interlocutora passiva, “sem fala”. Considero importante, portanto, destacar que esse processo de atribuição de sentido que foi feito aos gestos emblemáticos poderia também ser feito aos demais gestos e ações corporais da criança, já que todos eles podem ser trabalhados como expressões do seu querer-dizer.

Uma última observação sobre a construção das posições de sujeito na interação acontece na cena interativa 6B. Nela, diante do gesto de passar a mão na barriga de Gabriela, a terapeuta reconhece sua produção gestual como significativa e produz um acabamento: “Quê que tem? Tá com fome?”. No entanto, ao invés de aproveitar a expressão da criança para desenvolver uma maior dialogicidade na interação e trabalhar *com e sobre* a linguagem (por exemplo, a “fome” estaria no *faz-de-conta* pelo fato de a geladeira estar vazia? Gabriela estaria com fome de quê? Estaria chegando a hora de ir almoçar com a mãe?; etc.), a terapeuta retoma o tópico anterior sobre “Não tem nada aqui dentro” (Vira o corpo em direção ao brinquedo) “E no micro-ondas tem alguma coisa?”.

Em suma, a partir da perspectiva teórica da ND, proposta neste estudo, o “outro” ou parceiro interacional tem um papel central no processo de constituição não apenas da linguagem, mas também dos sujeitos sociais. A constituição do sujeito é um processo dialógico, pois ele se funda e se alicerça em práticas sociais que se dão com a língua(gem). No processo de interação, o outro é considerado um interlocutor constante e, através do outro, e, com o outro, que se torna possível a constituição de um “eu”.

Portanto, não há posição passiva na interação, mas uma alternância nas posições de locutor e de ouvinte, ambos trabalhando ativamente na construção da intercompreensão. Contudo, esses processos nem sempre são reconhecidos dessa maneira na interação entre adultos e crianças com restrição verbal. Muitas vezes, os “problemas de compreensão” são atribuídos à criança e não ao trabalho interacional de ambos os interlocutores, motivo pelo qual o termo *intercompreensão* foi aqui adotado. Além disso, a falta de reconhecimento dos recursos multimodais não-verbais como modos de expressão legítimos pode desestimular o desenvolvimento expressivo das crianças, até mesmo o da linguagem verbal. Por fim, essas crianças com restrição verbal também devem ser reconhecidas como sujeitos ativos-responsivos, capazes de ocupar a posição de “falantes” independentemente de seus modos de expressão.

A presente dissertação contribui para o campo de estudos da linguagem na medida em que problematiza o tema da intercompreensão na interação social de crianças com questões de linguagem. Ofereço essas análises e reflexões de modo a fomentar o diálogo entre todos os parceiros interacionais de crianças com perfil linguístico de restrição verbal (familiares,

terapeutas, educadores, fonoaudiólogos, entre outros). Espero que os resultados possam favorecer um olhar mais sensível às possibilidades e às especificidades da linguagem de sujeitos com questões no desenvolvimento de linguagem, de modo a enriquecer o diálogo, a minimizar os impasses discursivos e a fortalecer o potencial social e comunicativo dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. T. M. de C. de; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 526–537, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26403>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ALPES, M. F.; SANTOS, C. M. dos; MANDRÁ, P. P. Intervenção fonoaudiológica na Síndrome de Turner: relato de um caso. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e59101522563, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22563>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ANDRADE, C. K. de S.; ALVES, G. Â. dos S. Execução dos gestos emblemáticos na criança com transtorno do espectro autista. **Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 239–249, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48749>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações**, v. 25, n. 2, p. 157–183, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/344>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. O envelope Multimodal em Aquisição de Linguagem: Momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de (Orgs.). **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11–43.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto**. 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12051>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; (VOLOSHINOV), V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, A. T. M. de C. **Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciados**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2012.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da; SOUZA, A. F. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. **Forma y Función**, v. 33, n. 1, p. 173-189, 2020. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/84184>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRANDÃO, L. W. P. **A fala materna dirigida ao bebê surdo implantado**: entre o “ouvinte suposto” e o “aprendiz de ouvinte”. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6393>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/sau/pt-br/assuntos/sau-de-a-a-z/s/sau-de-da-pessoa-com-deficiencia/publicacoes/diretrizes-de-atencao-a-pessoa-com-paralisia-cerebral.pdf/view>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CAMPOS, M. S.; SILVA, B. G.; NOVAES-PINTO, R. Linguagem e afasia: uma perspectiva discursiva e bakhtiniana. **Língua, Literatura e Ensino**, v. 3, p. 95-105, 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/ll/article/view/89>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CARNEIRO, L. T. Multimodalidade da linguagem: constituindo gêneros do discurso. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 108–115, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11755>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CAVALCANTE; M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras**, v. 1, n. 31, p. 9–16, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/1057>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 5–35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15199>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, p. 153–169, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1449>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. de C.; SILVA, P. M. S. da; ÁVILA-NÓBREGA, P. V. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 45, n. 2, p. 411–426, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/984>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. *In*: MOTA, M. B.; NAME, C. (Orgs.) **Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. Santa Catarina: Editora Copiart, 2019. p. 67–88.

CAVALCANTE, M. C. B.; CAVALCANTI, L. de L. N. Gestualidade e holófrases. **Acta Semiótica et Lingvistica**, v. 26, n. 1 (45), p. 40-56, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/57730>. Acesso em: 16 mar. 2023.

COSTA, A. W. de O.; FREIBERGER, L.; FERNANDES, R. de B.; MARCELINO, T. de F.; ROSA, L. da; CORRÊA, M.; POPOASKI, M. C. P. LEMOS, R. N. Síndrome de Turner: relato de caso. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 34, n. 3, p. 76-79, 2005. Disponível em: <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/297.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COUDRY, M. I. H. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 42, p. 99–129, 2002.

COUDRY, M. I. H. Caminhos da neurolinguística discursiva o velho e o novo. *In*: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 379-399.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CRUZ, F. M. da; COTS, C. P.; LUIZ, R. A linguagem em micro-acontecimentos: corpo, gestos e fala explorados em uma análise multimodal de interações envolvendo uma criança autista. **Revista Intercâmbio**, v. 34, p. 34–57, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/33521>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MELO, E. S. de; LIMA, I. L. B.; NÓBREGA, P. V. Á. A emergência do gesto de apontar na Síndrome de Down em contexto clínico. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 442-456, 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1601>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DE PAULA, L. Curso Análise Dialógica do Discurso - aula 4: Enunciado e Gênero - 1a. parte. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x7E6DAUk10M>. Acesso em: 16 mar.2023.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, n. 1, p. 12–38, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dRS98pVJT4mJdmcc7JvkjyB/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DIAS, J. **Afasia e o digital**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1162192>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DUARTE, E. N. **Linguagem e comunicação suplementar e alternativa na clínica fonoaudiológica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – PUC-SP, 2005. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/12249/1/ErikaNobreDuarte.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FEDOSSE, E. **Da relação linguagem e praxia: estudo neurolingüístico de um caso de afasia**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/198810>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FEDOSSE, E. **Processos alternativos de significação de um poeta afásico**. 2008. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/429971>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto 2018.

FLOSI, L. C. L.; FEDOSSE, E. Interfaces da Neurolinguística Discursiva com a Fonoaudiologia. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 93-120.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21–39, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FUGIWARA, R. V. E. **Processos de (inter)compreensão nas afasias: um estudo neurolingüístico na perspectiva bakhtiniana**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/920983>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FUGIWARA, R. V. E.; NOVAES-PINTO, R. do C. Avaliação de compreensão nas afasias: o limite dos instrumentos metalingüísticos e a contribuição das análises discursivas. **Estudos Linguísticos**, v. 42, n. 2, p. 903–915, 2013. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/42/el42_v2_maio-ago_t26.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

ANDRADE, C. K. de S.; FARIA, E. M. B. de. A interação no transtorno do espectro autista: a multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação. **Prolíngua**, v. 12, n. 1, p. 60-74, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/36632>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KLEPPA, L. Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 2, p. 926–939, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/491>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. **Comunicação não verbal na interação humana**. 2. ed. São Paulo: JSN, 1999.

KRÜGER, S. I. **A comunicação suplementar e/ou alternativa: atividade semiótica promotora das interações entre professores e alunos com oralidade restrita**. 2016. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_8d2902968e0efe3f6bbf29f1862eb750. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, E. do R. S.; CRUZ-SANTOS, A. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 495–501, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/qdrXnTJ7m6YzfwWggM5Y67F/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, I. L. B. Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com Síndrome de Down. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8898/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, I. L. B.; MELO, E. S. de; DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Acompanhamento do desenvolvimento da atenção conjunta e matriz linguística multimodal na síndrome de Down. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/33>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, I. L. B.; CAVALCANTE, M. B. C. Desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica em uma perspectiva multimodal. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 89–111, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/382>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, I. L. B.; DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 85–99, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1835>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LOPES, J. C. M.; CAVALCANTE, M. Aquilo que precede a fala e não pode ser excluído da terapia de linguagem. **AbraLin**, p. 2183–2187, 2009.

MANDELLI, S. A.; ABRAMIDES, D. V. M. Manifestações clínicas e fonoaudiológicas na Síndrome de Turner: estudo bibliográfico. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 1, p. 146–155, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/XFszYJjqWqfpQDKmdnsdwCD/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Fundamentos para uma semiótica de corpos e ação. *In*: FIORIN, J. L. (Org.) **Novos caminhos da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 171-193.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350–371, 1985. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1985-30454-001>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NANDIN, T. L. C. **Possibilidades narrativas de sujeitos com afasias severas de produção: o papel dos signos não-verbais para alcançar o "querer-dizer"**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/913928>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NANDIN, T. L. C.; NOVAES-PINTO, R. do C. Estudo de caso de um sujeito com afasia motora eferente na perspectiva bakhtiniana. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 1, n. 2, p. 372-390, 2012. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/388/320>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NOVAES-PINTO, R. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje**, v. 47, n. 1, p. 55–64, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9858>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NOVAES-PINTO, R. do C. **A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ARAÚJO, B. de O. Entre dispositivos e possibilidades: estudo neurolinguístico do desenvolvimento atípico de linguagem e seus efeitos na entrada na leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Universidade Estadual de Campinas, 2020.

OLIVEIRA, C. S. **Avaliação dos potenciais evocados auditivos do tronco encefálico e das emissões otoacústicas evocadas transientes em pacientes com síndrome de Turner**. 2014. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas) – Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17939>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PADILHA, A. M. L. **Bianca - o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

POLIA, A. A. Aquisição de linguagem nas especificidades da Encefalopatia Crônica não progressiva: uma abordagem multimodal. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19064?locale=pt_BR. Acesso em: 16 mar. 2023.

POLONIO, F. de C.; SILVA, T. dos S. A. O desenvolvimento da linguagem no paralisado cerebral com afásia motora. **Seminário de Pesquisa PPE**, p. 1–11, 2013.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, A. C. dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. **Odisseia**, n. 15, p. 18–30, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9585>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SCISCI, L. A. de C. Estudo da atribuição de sentido a processos de significação verbais e não verbais de sujeitos afásicos. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SILVA, P. M. S. da. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12023?locale=pt_BR. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOUZA-CRUZ, T. C.; BOCATTO, D. M. A. Produção de parafasias e paralexias e sua relação com as “Dificuldades de Encontrar Palavras” (Word Finding Difficulties). **Revista Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 760, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1800>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. 4. ed. Brasília: Liber, 2011.

TOMASELLO, M. **Communication Before Language**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2eT11hN130>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VASCONCELLOS, R. V. S. **Paralisia Cerebral: a fala na escrita**. 1999. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

VASCONCELLOS, R. V. S. Aquisição de linguagem e paralisia cerebral um processo necessariamente sintomático. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 323–330, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/13925>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VOLOCHÍNOV; V.N. A construção da enunciação. *In: A construção da enunciação e outros ensaios*. [s.l]: Pedro e João Editores, 2013.

YE, Q.; LIU, L.; LV, S.; CHENG, S.; ZHU, H.; XU, Y.; ZOU, X.; DENG, H. The gestures in 2–4-year-old children with autism spectrum disorder. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.604542/full>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ZAPPELINI, C. C. Avaliação de linguagem escrita de sujeitos afásicos: um estudo de caso a luz da neurolinguística enunciativa discursiva. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação

Nome: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Formação: _____

Questões

- 1) Você pode me contar como tem sido seu atendimento, seu trabalho com a criança, como começou?
- 2) Você já percebeu mudança entre a comunicação de vocês?
- 3) Qual o seu objetivo no trabalho com a criança?
- 4) Você sente que a criança te compreende quando você prepara uma atividade para fazer com ela? Vocês conseguem fazer juntas?
- 5) E em relação a você, você compreende a criança?
- 6) Você percebe se ela tem preferência por algum modo de linguagem?
- 7) Como vocês se comunicam na terapia?
- 8) Você pode falar sobre o chaveiro de CAA ou (algum outro recurso de comunicação que vocês também usem?)
- 9) Há mais alguma informação que você quer me falar sobre a interação com a criança?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais/Responsáveis/ Interlocutores da criança

1. Sobre o que é a pesquisa?

Você está sendo convidado (a) a participar **voluntariamente** de uma pesquisa cujo título é **O PROCESSO DE (INTER) COMPREENSÃO NA SITUAÇÃO DIALÓGICA:** um estudo de caso em um contexto de restrição verbal. O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de intercompreensão na criança com restrição verbal e seus interlocutores.

2. Como será a participação na pesquisa?

Sua participação é voluntária e se dará a partir de três aspectos:

- a) Entrevista contendo temas sobre a compreensão de linguagem, sobre a interação social e sobre os atendimentos clínicos e escolares do seu filho;
- b) Registros de gravações de interação entre a criança e interlocutores variados (familiares).

As gravações serão realizadas em sua própria residência. O estudo poderá ser apresentado em congressos, palestras, publicado em periódicos científicos. Sua identidade, seu nome e seus dados nunca serão intencionalmente revelados. **Lembrando, contudo, que embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e os pesquisadores se esforcem para manter o sigilo, é pertinente considerar que há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeo ou registros.**

3. Haverá gastos para participar desta pesquisa?

Não haverá nenhuma despesa ou custos para participar da pesquisa. Caso você tenha alguma despesa ou qualquer prejuízo financeiro em decorrência desta pesquisa, você tem garantia de ressarcimento.

4. E se eu sofrer algum dano associado à pesquisa?

Em casos de danos, materiais ou imateriais, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, **você tem direito a indenização**. Isso porque, o pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que está posto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde, no. 466 (12 de dezembro de 2012), que trata dos preceitos éticos e da proteção dos participantes da pesquisa. Este TCLE foi elaborado de acordo com esses preceitos, itens IV.3 e IV.4

5. Há algum risco ao participar dessa pesquisa?

É importante saber que o risco da pessoa avaliada será mínimo, mas pode ocorrer.

- Durante a entrevista ou gravação é possível que o participante se sinta ansioso, constrangido ou incomodado. Contudo, faremos o possível para manter o ambiente descontraído e confortável. Assim, o participante pode realizar pausas, quando necessário ou mesmo solicitar que a gravação ou a entrevista se encerre antes do previsto. Do mesmo modo, o pesquisador ao notar esses sinais no participante poderá interromper a sessão em prol do bem-estar do participante.
- Embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e os pesquisadores se esforcem para manter o sigilo, é pertinente considerar há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeo e/ou registros.

6. Qual o benefício dessa pesquisa para quem participar?

Esta pesquisa tem o intuito de investigar o processo de intercompreensão entre uma criança com restrição verbal e seus principais interlocutores visando ampliar os modos de avaliação da linguagem e intervenção fonoaudiológica, incluindo a dimensão interacional e a multimodalidade da língua. O benefício é que possamos fornecer aos interlocutores

desses sujeitos novas perspectivas e novos recursos que possibilitem aprimorar e constituir interações comunicativas em âmbito familiar, educacional e social.

7. Eu tenho algum órgão de proteção por participar dessa pesquisa?

Essa pesquisa é baseada na **Resolução CNS 466/12**, que se preocupa em garantir a proteção devida aos participantes das pesquisas, com a ética de ter respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas. Além disso, essa pesquisa conta com a aprovação do **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)**, que é um órgão “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”, ou seja, é muito importante entender que esse órgão serve para proteger o participante. Assim, o participante ou seu responsável são livres para entrar em contato com esse órgão. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) fica localizado no **Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, telefone (48) 3721-6094, email cep.propesq@contato.ufsc.br**

8. E se houver dúvidas, como entrar em contato com o pesquisador?

Você pode entrar em contato com a minha supervisora:

- Profa. Dra. Ana Paula Santana (Supervisora), telefone:(48) 3721-4912, (48) 37219394, Fax: (48) 37219542, Email: anaposantana@hotmail.com.
End Profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadoria Especial de Fonoaudiologia –Curso de Fonoaudiologia. Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, CEP 88040970 - Florianópolis, SC – Brasil.

9. E se eu não quiser mais participar da pesquisa?

Você não é obrigado a participar da pesquisa e pode desistir de fazer parte da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo a sua pessoa ou suas relações pessoais e profissionais (antes, durante ou mesmo depois da gravação). Caso você tenha entendido as informações e queira voluntariamente participar da pesquisa, assine abaixo este termo em duas vias. **Uma dessas vias ficará com você.**

É importante que você tenha entendido as informações acima, por isso, caso você tenha alguma dúvida ou não tenha compreendido alguma palavra, sinta-se à vontade para fazer perguntas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto e que meu filho\neto\primo _____ também participe, sabendo que não vamos ganhar nada e que podemos sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

concordo com a divulgação de minha imagem para fins de produção científica (congresso, artigos etc)

não concordo com a divulgação de minha imagem para fins de produção científica (congresso, artigos etc)

Florianópolis/SC, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

(Assinatura do Pesquisador)

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudo da compreensão dialógica entre uma criança com restrição verbal e seus interlocutores

Pesquisador: Ana Paula de Oliveira Santana

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55848022.5.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.286.272

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado de Cristiane Alves Silva, orientada por Ana Paula de Oliveira Santana no PPG em Linguística da UFSC.

As informações abaixo foram retiradas dos documentos apresentados no protocolo com CAAE: 55848022.5.0000.0121.

Conforme a brochura da Plataforma Brasil, trata-se de um "Estudo de Caso, com análise de dados qualitativos centrados no estudo de dados de interação diádica, complementados por entrevistas semiestruturadas e diários de campo."

O estudo tem como objetivo geral investigar o processo de intercompreensão entre uma criança com restrição verbal e seus interlocutores.

Serão realizadas filmagens de uma criança de 11 anos de idade que apresenta restrição verbal em interação com seus interlocutores (mãe, pai e avó), em 8 sessões realizadas semanalmente, na residência da criança, em situações cotidianas com seus familiares. Posteriormente, os vídeos serão transcritos e analisados no programa Elan, a fim de descrever qualitativamente as evidências de que a criança e seus interlocutores convergiram (ou não) em intercompreensão, bem como os

| | |
|--|--|
| Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 | |
| Bairro: Trindade | CEP: 88.040-400 |
| UF: SC | Município: FLORIANOPOLIS |
| Telefone: (48)3721-6094 | E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br |

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.286.272

recursos multimodais empregados.

Outros instrumentos da pesquisa são uma entrevista com os interlocutores da criança e diários de campo da pesquisador e da mãe. As entrevistas terão uma estrutura semidirigida, com roteiro aberto e serão videogravadas (ou audiogravadas).

A participante da pesquisa teve uma relação anterior com a mestranda em um contexto de atendimento fonoaudiológico clínico-terapêutico entre os anos de 2018-2019 em uma instituição do município de São José, SC que atende crianças público-alvo da educação especial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Investigar o processo de intercompreensão entre uma criança com restrição verbal e seus interlocutores.

Objetivo Secundário:

- a) Buscar evidências de intercompreensão e construção de sentido entre uma criança com restrição verbal e seus interlocutores ao longo da interação;
- b) Identificar e comparar os recursos semióticos mobilizados pela criança;
- c) Refletir sobre as posições de sujeito que emergem na interação adulto- criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

“O risco da pessoa entrevistada e observada será mínimo, mas pode ocorrer.

que a criança se sinta ansioso, constrangido, incomodado ou entediado. Contudo, faremos o possível para manter o ambiente descontraído e confortável, em sala privada, sem interrupções de terceiros. Assim, o participante poderá realizar pausas, sair da sala quando necessário ou mesmo solicitar que a entrevista se encerre antes do previsto. Do mesmo modo, o pesquisador ao notar esses sinais no participante poderá interromper a sessão em prol do bem-estar do participante. Embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e os pesquisadores se esforcem para manter o sigilo, é pertinente considerar há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeo e/ou registros. Por esse motivo, os pais da criança deverão permitir que a imagem da

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.286.272

criança seja veiculada, estritamente para fins de pesquisa e publicacoes academicas.”

“Esta pesquisa tem o intuito de investigar o processo de (inter)compreensao entre uma criança com restricao verbal e seus principais interlocutores visando ampliar os modos de avaliacao da linguagem e intervencao fonoaudiologica, incluindo a dimensao interacional e a multimodalidade da lingua. A pesquisa devera beneficiar diretamente os interlocutores de Gabriela e, indiretamente, de outras criancas que apresentam restricoes de producao verbal, ao oferecer novas perspectivas e novos recursos para que possam aprimorar suas interacoes com essas criancas em ambito familiar, educacional e social.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de caso

Pesquisa de mestrado

N = 4

Início da coleta de dados: 01/03/2022

Término da coleta de dados: 29/04/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Brochura da Plataforma Brasil

Folha de Rosto

Projeto de pesquisa

TCLE

Recomendações:

No TCLE, corrigir o número da sala do CEP - 701.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa está adequando quanto aos aspectos éticos, não havendo impedimentos para a condução do estudo.

Lembramos às pesquisadoras que, no cumprimento da Resolução 466/12, o CEP/SH/UFSC deverá receber, por meio de notificação, os relatórios parciais sobre o andamento da pesquisa e o

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.286.272

relatório completo ao final do estudo.

Qualquer alteração nos documentos apresentados deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e as suas justificativas. Informamos, ainda, que a versão do TCLE a ser utilizada deverá obrigatoriamente corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860056.pdf | 18/01/2022 13:04:52 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Plataforma_Brasil_2022_submetido.docx | 18/01/2022 13:02:10 | Cristiane Alves Silva | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_familiares_Plataforma_Brasil.docx | 18/01/2022 13:00:58 | Cristiane Alves Silva | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_17_01_22_assinado.pdf | 18/01/2022 08:48:27 | Cristiane Alves Silva | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.286.272

FLORIANOPOLIS, 11 de Março de 2022

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br